



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La adquisición del pensamiento sistémico: El
concepto de crisis mediante metodologías
proactivas.

The thinking system's acquisition: The crisis
concept through proactive methodologies.

Autora

Lara Gutiérrez Sánchez

Directora

Dra. María Sebastián López

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020

Índice.

Resumen.	3
I. Introducción.....	5
II. Metodología, justificación curricular y objetivos.	8
III. Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas.	10
1. <i>Learning cycle</i> por conceptos: Las diferentes percepciones sobre el concepto de crisis. Basada en la actividad “ <i>Learning Cycle</i> por conceptos” de Salueña Tolón, (2016).....	10
2. Método de caso. Los problemas demográficos ocasionados por la crisis. Resolución de un método de caso. Basado en la actividad “Pandemias, mortalidad y crisis en el siglo XVII” de Langdell, Macluf, Beltrán y Gutiérrez González (2008).	17
3. La relevancia histórica en el concepto de crisis: La Guerra de los 30 años y la Guerra de secesión, una adaptación a la dislexia.	22
4. La historia de contrafacto en el concepto de crisis. ¿Y si los moriscos no hubieran sido expulsados de España? Basado en la actividad “The repulse of the English fireships ¿Y si la armada invencible hubiera aterrizado con éxito en Inglaterra” de Parker (1984).....	27
IV. Análisis comparado y valoración de conjunto.	30
V. Conclusiones finales	39
VI. Bibliografía	40
VII. Anexos.....	44
Anexo I. Materiales actividad 1.	44
Recurso 1. Evaluación previa.	44
Recurso 2. La crisis del siglo XVII.....	44
Recurso 3. Gráfico económico S. XVII.	45
Recurso 4. Gráfico demografía.....	45
Recurso 5. Artículos sobre el cambio climático.	45
Recurso 6. Imagen de carácter social. El Lazarillo de Tormes.	46
Recurso 7. La Guerra de los 30 años.	46
Recurso 8. Tabla de evaluación final.	47
Recurso 9. Análisis DAFO.....	47
Anexo II: Materiales actividad 2.	47

Recurso 1. Vídeo explicativo de la actividad.	47
Recurso 2. El método de caso. La crisis demográfica del siglo XVII en España. ..	47
Recurso 3. Análisis DAFO.....	48
Anexo III: Materiales actividad 3.....	49
Recurso1. Ficha de apoyo. Los protagonistas del conflicto.	49
Recurso 2. Video introductorio a la actividad.	52
Recurso 3. Video biográfico. Felipe III.	52
Recurso 4. Video biográfico. Felipe IV.	52
Recurso 5. Ficha de orientación a la investigación.....	52
Recurso 6. Análisis DAFO.....	52
Anexo IV: Recursos actividad 4.	53
Recurso 1. La expulsión de los moriscos del reino de España.	53
Recurso 2. La expulsión de los moriscos en Aragón. Fuente de apoyo.....	53
Recurso 3. Ejemplo de ejercicio de contrafacto.	54
Recurso 4. Análisis DAFO.....	54

Índice de tablas y figuras

<i>Figura 1:Diagrama de factores múltiples del concepto de crisis.</i>	<i>6</i>
<i>Tabla 2: Tabla comparativa sobre los contenidos y los criterios de evaluación del texto legal. Aragón, La Rioja y Castilla. (ECD/489/2016, de 26 de mayo) (EDU/362/2015, de 4 de mayo) (DECRETO 5/2011, de 28 de enero).</i>	<i>7</i>
<i>Tabla 3: Síntesis de la actividad 1. Learning Cycle.</i>	<i>10</i>
<i>Figura 4: Distribución de las fases metodológicas del Learning Cycle según Ventura Rodríguez (Salueña Tolón, 2016, p.4).</i>	<i>12</i>
<i>Tabla 5: Evaluación de la actividad 1. Learning Cycle.</i>	<i>15</i>
<i>Tabla 6: Trabajo del pensamiento sistémico en cada fase del concepto de crisis.</i>	<i>16</i>
<i>Tabla 7: Síntesis de la actividad 2. Método de caso.....</i>	<i>17</i>
<i>Tabla 8: Evaluación de la actividad 2. Método de caso.</i>	<i>20</i>
<i>Tabla 9: Síntesis de la actividad 3. La relevancia histórica.</i>	<i>22</i>
<i>Tabla 10: Evaluación de la actividad 3. La relevancia histórica.</i>	<i>25</i>
<i>Tabla 11: Síntesis de la actividad 4. La historia de contrafacto.....</i>	<i>27</i>
<i>Tabla 12: Evaluación de la actividad 4. Historia de contrafacto.</i>	<i>29</i>
<i>Tabla 13: Resumen comparativo de las propuestas metodológicas.</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 14: Resumen comparativo del método DAFO de las propuestas metodológicas.</i>	<i>34</i>
<i>Tabla 15: Fomento del pensamiento sistémico en cada actividad.</i>	<i>34</i>

Resumen.

Trabajar el concepto de crisis por metodología proactiva permite un aprendizaje global de las Ciencias Sociales. Por ello, el presente trabajo pretende fomentar el pensamiento sistémico desde el concepto de crisis y comprender los factores múltiples por medio de metodologías activas. Además, el alumno debe ser capaz de relacionar estos elementos con las crisis en sus diferentes esferas y analizar tanto el periodo previo como sus consecuencias.

Por ello, este trabajo se basa en la búsqueda de una exposición metodológica que busque el valor intrínseco de la asignatura, la interdisciplinariedad de los contenidos y la comprensión del tema de manera global. Todo esto desde una perspectiva activa que ayude al alumno a fomentar el aprendizaje significativo y proactivo.

De tal manera, presentamos un portafolio de tres soluciones metodológicas adaptadas de otros autores y una propia centrada en la atención a la diversidad. El objetivo es poder realizar una crítica lo más veraz posible de los resultados tanto de manera individual como conjunta.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria; proceso de enseñanza aprendizaje; metodologías activas; aprendizaje significativo; pensamiento histórico, interdisciplinariedad.

Abstract.

Working the concept of crisis by proactive methodology allows a global learning of the Social Sciences. For this reason, this work aims to promote systems thinking from the concept of crisis and to understand the multiple factors by means of active methodologies. Furthermore, students must be able to relate these elements to crises in their different spheres and analyse both the previous period and its consequences.

Therefore, this work is based on the search for a methodological exposition that seeks the intrinsic value of the subject, the interdisciplinary nature of the contents and the understanding of the subject in a global way. All this from an active perspective that helps the student to promote meaningful and proactive learning.

In this way, we present a portfolio of three methodological solutions adapted from other authors and one of our own focused on attention to diversity. The aim is to be able to make the most accurate criticism of the results both individually and jointly.

KEY WORDS: Secondary Education; teaching-learning process; active methodologies; significant learning; historical thinking, interdisciplinarity.

I. Introducción.

El presente Trabajo Final de Máster presenta un portafolio crítico de cuatro experiencias de aprendizaje activo desde un punto de vista global y comparativo. El tema escogido es “El concepto de crisis” y la razón radica en la complejidad tanto didáctica como de amplitud de contenidos que genera para alumnos tan jóvenes. El objetivo es fomentar el pensamiento sistémico desde cuatro propuestas metodológicas activas que trabajen desde las distintas dimensiones del concepto, la globalidad de este. En definitiva, trabajar el concepto desde lo particular a lo general de manera activa para que la suma de sus elementos pueda ser aplicada al entorno del alumno.

A su vez, tiene una gran importancia dentro del contexto curricular de las Ciencias Sociales de Segundo de la ESO en Aragón. A pesar de que el concepto de crisis está incluido de diferentes maneras en todo el ámbito de las Ciencias Sociales, nos centraremos en el curso de 2º de la ESO. Allí está incluido dentro de la segunda mitad del Bloque 3 dedicado a la Historia Moderna y a nivel legislativo se encuentra dentro de la ORDEN ECD/489/2016 del 26 de mayo (Tabla 2). La importancia de este contexto curricular está relacionada con el concepto anterior ya que por medio de las actividades los alumnos serán capaces de entablar el pensamiento histórico y la coherencia. Es decir, comprenderán los cambios del esplendor a la crisis como algo global que afecta tanto a la historia como a sus ciencias auxiliares.

Por otro lado, las actividades tienen una relación directa con los contenidos de etapa. De acuerdo con la legislación vigente las Ciencias Sociales (RD 1105/2014, de 26 de diciembre) deben actuar como el esqueleto que sostenga el conocimiento humano, comprendiendo los contextos para poder relacionarlos con el mundo que nos rodea. Además, los conocimientos deben estar relacionados con los aspectos espaciales y temporales, entendiendo que juegan un factor esencial en la evolución de las sociedades en cuanto al análisis de causalidad. En este sentido, la selección de actividades busca entablar nexos comunes con este principio y sus consecuencias extrapolables a la realidad del alumno. Extendiendo el concepto a los momentos de crisis sanitaria, social o ecológica que les ha tocado vivir en el presente. Por estas razones, la justificación del tema posee la suficiente relevancia como para ejercer esta innovación metodológica.

Por ello, este portafolio pretende ofrecer solución al problema por medio de cuatro actividades adaptadas para un alumnado entre 13 y 14 años de edad. Tres de ellas adaptadas de distintos autores y una de elaboración propia centrada en la atención a la diversidad. Además, tal y como señala Vygotsky (1931) se tendrá en cuenta la adecuación del nivel y la cooperación entre el alumnado de manera cooperativa.

En definitiva, favorecer el papel proactivo de los educandos buscando el pensamiento sistémico, convirtiéndolos en los propios protagonistas de la educación con una perspectiva de comprensión y causalidad que sea útil en su día a día.

Figura 1: Diagrama de factores múltiples del concepto de crisis.

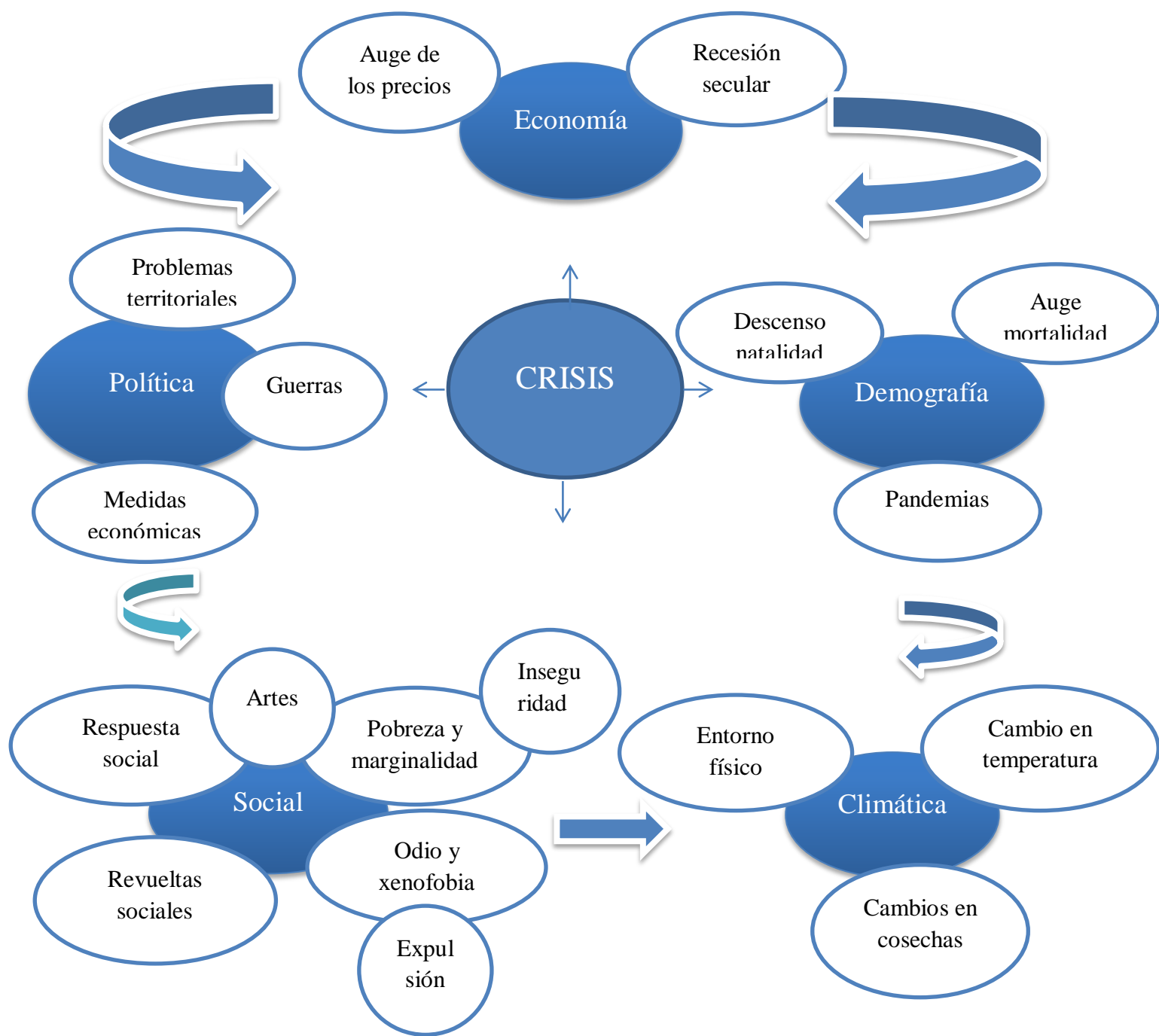


Tabla 2: Tabla comparativa sobre los contenidos y los criterios de evaluación del texto legal. Aragón, La Rioja y Castilla. (ECD/489/2016, de 26 de mayo) (EDU/362/2015, de 4 de mayo) (DECRETO 5/2011, de 28 de enero).

Comunidad.	Contenidos.	Criterios de evaluación.
Aragón.	La crisis del S. XVII: Economía, demografía, social y política: La caída del Imperio español, Guerra de los 30 años. El arte Barroco.	Crit.GH.3.15 Conocer rasgos de las políticas internas de las monarquías europeas (en particular, de la monarquía hispánica de los Habsburgo) y políticas exteriores de los estados europeos de los siglos XVI y XVII. Crit.GH.3.17. Comentar la importancia del arte Barroco en Europa y conocer autores y obras representativas del arte y de la literatura. Utilizar el vocabulario histórico-artístico con precisión, insertándolo en el contexto adecuado.
La Rioja.	El siglo XVII: Del esplendor a la crisis. Economía, inicios del capitalismo y sistema doméstico. Demografía y crisis política. Siglo de oro y el arte Barroco.	Cr.7. Conocer el proceso de crisis del S. XVII a nivel europeo, con especial incidencia en el ámbito de la monarquía de los Austrias. Cr.8. Conocer y valorar las principales manifestaciones artísticas de la crisis. El Barroco y el Siglo de oro.
Castilla y León.	La Guerra de los Treinta Años. Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II. La crisis de la monarquía de los Austrias. La crisis del siglo XVII en la Corona de Castilla. El arte Barroco. Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI y XVII. El Siglo de Oro: arte y cultura.	Crt6. Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa. Crt7. Conocer la importancia de algunos autores y obras en los siglos XVI y XVII. Crt8. Conocer la importancia del arte Barroco en Europa y en América.

II. Metodología, justificación curricular y objetivos.

El presente trabajo pretende dar solución al problema del aprendizaje superfluo de las ideas en las Ciencias Sociales. Una manera de pensamiento estático donde el conocimiento se basa a una repetición de datos, hechos y batallas que se plasman en el papel por medio de un método bulímico de enseñanza. De esta manera, el alumno simplemente repite los acontecimientos quedándose en una capa muy superficial del proceso de enseñanza y aprendizaje. El tema elegido para trabajar es el concepto de crisis ya que es un tema muy amplio y con muchas aplicaciones interdisciplinarias que afectan al día a día de los alumnos. El propio concepto en sí es idóneo para trabajar el pensamiento sistémico ya que una crisis se desglosa en varios ámbitos que afectan a un todo. Sin embargo, los alumnos tienden a memorizar el concepto de crisis como una mera definición y olvidan por completo que es un ente tan amplio cuyas esferas tienen consecuencias entre sí. Brown (1984) señala que de ahí radica la diferencia en memorizar simplemente el concepto o fomentar un tipo de pensamiento que les permita conocer de verdad el concepto y aplicarlo a su día a día. Por ello, la solución metodológica pretende avanzar hacia la construcción del conocimiento como un árbol de enseñanza donde la raíz sean las ideas y las ramas los hechos.

El trabajo pretende ir más allá a través de una contrastación global de actividades. El objetivo será por tanto caminar hacia el fomento del pensamiento sistémico en los alumnos desde el concepto de crisis. A partir de ahí comprenderán sus diversos estadios y esferas no como hechos aislados, sino como entes relacionados con causas y consecuencias directas en su entorno.

Por tanto, la solución metodológica a este problema radicará en actividades basadas en las metodologías activas entendiendo la pedagogía como que “el aprendizaje más importante es aprender a aprender”. (Nisbel y Schuckmith, 1986, p.42).

De esta manera, las metodologías activas generan ventajas respecto al método tradicional ya que invitan a descubrir los factores que realizan los cambios en los conceptos históricos. Según Seixas (2013) seleccionar por medio del aprendizaje por descubrimiento y la razón que es lo realmente valioso en los acontecimientos históricos. Una comprensión de los conceptos que dotan a la metodología de un carácter científico en la medida en la que los educandos construyen el conocimiento global y los conceptos de intención y causalidad.

Por otro lado, las metodologías activas dotan a la educación de un carácter proactivo donde el alumno sea el protagonista del proceso de enseñanza. Además, se debe fomentar la motivación y medir los conocimientos previos entendiendo que “el conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo” (Nisbel y Schuckmith, 1986, p.72). Además este tipo de metodología favorecerá tanto la razón como la imaginación reforzando el trabajo en las inteligencias múltiples de Gardner.

En definitiva, una apuesta metodológica donde el alumno es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y el docente la guía en el proceso para llegar juntos a alcanzar el aprendizaje significativo.

Atendiendo a la justificación curricular cabe destacar en primer lugar que la selección de actividades se basa en la modificación de tres experiencias de otros autores y una

propia. La razón de esta elección se basa en las pocas experiencias existentes sobre este concepto, lo cual requiere en sí misma una innovación. Además el trabajo incluye una experiencia propia basada en la atención a la diversidad, entendiendo la pluralidad de problemas existentes en el aula.

Por medio de estas experiencias se trabajará un concepto tan importante como es el de crisis, cuya relevancia está presente en la mayoría del currículo oficial de las Ciencias Sociales. Además es un tema que da lugar a la interdisciplinariedad de la historia con otras ciencias como por ejemplo la literatura o el arte. Sin embargo, el concepto de crisis es uno de los contenidos curriculares específicos en la legislación vigente de la Educación Secundaria Obligatoria (RD 1105/2014 del 26 de diciembre).

Por otro lado, el tema tiene relación con los objetivos de etapa y materia como la educación en valores, el respeto, la tolerancia o la creación de una conciencia crítica.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el estudio de las Ciencias Sociales debe tener siempre una finalidad de relación con el entorno social que rodea al alumnado. Es decir, valorar el camino que la humanidad ha recorrido hasta llegar a la actualidad así como sus semejanzas con el presente.

Referente al tema, es necesario realizar una reflexión sobre el concepto de crisis en la actualidad. Los alumnos han vivido durante este curso académico una situación inusual en sus vidas y deben entender el paralelismo entre las situaciones de incertidumbre en el pasado y el presente. Así como analizar su origen y sus consecuencias y valorar los avances y recursos actuales que nada tienen que ver con los del pasado. A nivel curricular, se incluye en el texto legal numerosas crisis de diferentes tipos, desde la peste negra que hizo tambalear la Europa medieval hasta la crisis ecológica del S. XXI. Dentro del texto legal ya que las actividades están pensadas para segundo de la ESO nos centraremos en el concepto de crisis desde la perspectiva del siglo XVII, pero con aplicaciones prácticas en el presente. No obstante, los contenidos del propio concepto de crisis varían de una comunidad autónoma a otra.

Centrándonos en el apartado de objetivos, la selección de estos responde a la coherencia con los objetivos de materia en las Ciencias Sociales. En particular con el Obj.GH.1: “Conocer los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.” (RD 1105/2014 del 26 de diciembre, p.4).

El trabajo busca que el alumno comprenda el valor intrínseco de las Ciencias Sociales de una manera global y activa.

Los objetivos generales del mismo, están basados en el fomento del pensamiento sistemático del alumno para que sea capaz de comprender tanto la causalidad como las consecuencias de esta. Todo ello desde el análisis de múltiples factores que le permitan relacionar un concepto general con sus diferentes dimensiones.

Por ello, los objetivos específicos del trabajo son:

1. Elaborar una selección crítica de experiencias de aprendizaje basadas en el modelo metodológico activo.

2. Analizar las experiencias de aprendizaje atendiendo a los principios del pensamiento sistémico y de causalidad en las Ciencias Sociales.
3. Valorar las metodologías activas utilizadas en las actividades en torno al concepto de crisis teniendo en cuenta los fallos y virtudes de cada una de ellas.
4. Realizar un análisis comparativo con perspectiva global de las experiencias entendiéndolas como herramientas útiles para el pensamiento sistémico del alumno.

III. Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas.

1. *Learning cycle* por conceptos: Las diferentes percepciones sobre el concepto de crisis. Basada en la actividad “*Learning Cycle* por conceptos” de Salueña Tolón, (2016).

- **Síntesis.**

Definir y profundizar en las diferentes dimensiones de un concepto supone establecer la base de su posterior profundización en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, la actividad pretende trabajar el concepto de crisis desde sus cinco factores principales: Economía, demografía, ámbitos sociales, ámbito climático y ámbito político. Es decir, establecer las bases del conocimiento histórico por medio de una metodología activa que indague en la profundidad. Según Salueña Tolón (2016) siguiendo este modelo basado en la estructuración de las fases trabajaremos cinco dimensiones del concepto de crisis partiendo de los conocimientos previos del alumno (Tabla 3). A partir de ahí, por medio de actividades específicas de cada una acompañaremos a los alumnos hacia la comprensión de las esferas para establecer relaciones con su entorno.

Tabla 3: Síntesis de la actividad 1. *Learning Cycle*.

La actividad consiste en:	Definir y profundizar las dimensiones del concepto de crisis para su posterior profundización desde sus factores principales. Comprender la globalidad interconectando los hechos y establecer relaciones con su entorno.
Secuenciación	Tres clases lectivas de 50 minutos. (150 m). 1. Fases 1 y 2. 2. Fase 3. 3. Fase 4.
Criterio de selección de la actividad	Fomento del pensamiento sistémico.. Fomento de la relevancia histórica. Educación proactiva.
Público y objetivos	Alumnos de 2º de la ESO. 14 años. Comprender globalmente el concepto de crisis y profundidad en sus diferentes esferas. Comprender el concepto de causalidad del concepto y sus efectos. Aplicar el funcionamiento del proceso de crisis en la realidad actual. Diferenciar críticamente la crisis de la Edad

	Moderna con la actual . Valorar los avances históricos.
Metodología y resultado	Proactiva. Establecer conocimientos profundos que interconecten las dimensiones del aprendizaje significativo.

- **Justificación.**

El objetivo de la actividad se basa en que los educandos adquieran una visión global del concepto de crisis. Por ello, la metodología del *Learning Cycle* promueve el pensamiento sistémico ya que es capaz de desglosar en varios entes el propio concepto. A partir de ahí el alumno puede ver como se relacionan unos con otros desde lo particular a lo general y crean una idea amplia. Por tanto, la presente actividad pretende a partir de la estructuración de fases de Tolón aplicar una metodología concreta basada en la comprensión progresiva del concepto

- **Objetivos y sentido curricular.**

El contexto legal de la experiencia está entroncado en la asignatura de Ciencias Sociales de segundo de la ESO. Un curso centrado en la Historia medieval y moderna donde el concepto de crisis es fundamental para comprender el devenir histórico. Además el análisis de causalidad es una parte fundamental en los objetivos de la materia con el fin de ejercer aplicaciones prácticas en el presente. Por esto, la comprensión del concepto de crisis trabajado desde las diferentes etapas del *Learning Cycle* tiene unos objetivos concretos:

- Comprender el concepto de crisis de manera global, profundizando en las diferentes áreas del acontecimiento para su posterior interconexión.
- Entender el concepto de crisis desde la causalidad y los efectos que tuvo en su época.
- Interiorizar el funcionamiento del proceso de crisis y relacionarlo con la realidad actual.
- Diferenciar desde la perspectiva crítica los procesos de crisis en la Edad Moderna con las crisis contemporáneas al entorno del alumno.
- Valorar los avances de la humanidad.

- **Descripción de la experiencia.**

La secuenciación de la experiencia constará de tres clases lectivas de 50 minutos. La primera sesión contará de las fases I y II, y las dos sesiones restantes para las fases III y IV respectivamente (Ver figura 2).

El *Learning Cycle* basado en la experiencia de Tolón exige la clara diferenciación de las fases de este método proactivo y significativo. Para ello, debemos tener claro el concepto de relevancia histórica a la hora de elegir las dimensiones del concepto a tratar. Además, determinar lo que es relevante dentro de la Historia ayuda al docente a comprender la idea de que tenemos una visión equivocada de los alumnos. Normalmente el docente tiende a pensar que los educandos parten de cero sobre el tema o el concepto a tratar. Por ello, la propia metodología del *Learning Cycle* parte de medir los conocimientos para adaptarnos a estos mismos. Por tanto, la comprensión de las dimensiones de los conceptos suponen los caracteres oficiales que marcan la transición entre las edades mentales de los alumnos. Egea Vivancos y Arias Ferrer (2008) son de la opinión de que un factor que se relaciona con la comprensión en cuanto a la

relevancia de los sucesos e ideas y que tiene como consecuencia una visión de la Historia donde el alumno es el protagonista de su propio proceso de enseñanza. Esta idea está relacionada en parte con el desarrollo psicológico del estudiante ya que tiende a dejar de lado aquello que no considera importante.



Figura 4: Distribución de las fases metodológicas del Learning Cycle según Ventura Rodríguez (Salueña Tolón, 2016, p.4).

Fase I. Los conocimientos previos.

Siguiendo la estructuración propuesta por el autor y con el objetivo de realizar una adecuación metodológica adaptada al alumno, el primer paso consiste en la elaboración de un sistema de evaluación de conocimientos previos. En este caso estará relacionada con el concepto de crisis y establecerá las bases del aprendizaje proactivo. Esta evaluación previa es fundamental ya el docente medirá cuales son las dificultades que tiene el alumno en el concepto así como que es lo que ya sabe. Con estos datos podrá medir tanto el conocimiento global del grupo como el individual del alumno. Además, según Vigotsky (1931) posteriormente podrá usar estos datos para mejorar el nivel de cada educando de manera cooperativa.

La evaluación se basará en un cuestionario previo con carácter de investigación que deberá ser rellenado por los alumnos en un tiempo de media hora. Una vez realizado el docente procederá a su análisis.

Fase II: Que queremos aprender.

Tras la evaluación previa, la clase procede a la introducción del concepto. El objetivo se basa en que los alumnos conozcan el concepto de crisis de manera general, es decir, sin incidir en sus diferentes esferas relacionadas entre sí.

Antes de definir el concepto, debemos tener en cuenta que la idea en sí misma es una construcción formada por dimensiones que van a ir tejiendo esquemas interrelacionados

dimensionalmente. Según Salueña Tolón (2016) de ahí radica la razón de la necesidad de introducir primero el concepto y definirlo, ya que la comprensión global del mismo es algo complejo. En primer lugar se tiene que adecuar a las ideas que forman la esencia del propio concepto y en segunda instancia el alumno debe interconectar estos rasgos. En este caso, nos basamos en el análisis de una fuente contemporánea como es un artículo del periódico El País que habla sobre el tema. El objetivo es acercar el tema a los educandos y analizar de manera conjunta el texto explicando cuales son los aspectos de un proceso de crisis y debatiendo entre todos cual es la importancia de cada uno de ellos. En primera instancia el texto se proyectará en la pizarra digital y para su trabajo posterior se reenviará a los alumnos por medio del correo corporativo del centro, usando así las nuevas tecnologías.

Fase III: Como lo vamos a aprender.

Una vez analizadas cuales son las diferentes dimensiones del concepto de crisis: Economía, demografía, ámbitos sociales, ámbito climático y ámbito político, nos adentraremos en la comprensión de cada una de ellas. El objetivo es establecer un conocimiento más profundo en la mente de los educandos que permita comenzar a interconectar esas dimensiones hacia el aprendizaje significativo.

Para trabajar en grupos las distintas dimensiones, dividiremos a los alumnos en grupos de cinco dependiendo de sus conocimientos en la evaluación previa. Trabajo que el docente deberá traer preparado desde la sesión anterior.

A) Crisis económica.

Basándonos en la metodología de consulta de fuentes como llave hacia los contenidos, daremos a cada grupo un gráfico del índice económico durante la crisis del S. XVII. A partir de ahí, tendrán que interpretarlo de manera colectiva aportando entre todos ideas y pensamientos sobre la depresión económica del siglo.

Finalmente tendrán que realizar una puesta en común de los resultados del análisis y responder a la pregunta ¿Influye la economía en una crisis tanto en el pasado como en el presente?

B) Crisis demográfica.

Siguiendo con la consulta de fuentes gráficas, los educandos tendrán que realizar una acción similar con el ámbito demográfico. Tendrán que analizar la caída de la población en el S. XVII de manera colectiva. Finalmente realizarán una puesta en común de los resultados y responderán a la siguiente pregunta. ¿Influye la demografía en el concepto de crisis? ¿A qué crees que se debe? ¿Has vivido alguna caída de demográfica en el presente?

C) Crisis climática.

La siguiente dimensión está trabajada para trabajarse por medio de la comparación de fuentes. En primer lugar se da a los alumnos un breve texto sobre como influyó la climatología en el medio rural del S. XVII. Cooperativamente tendrán que analizar el texto y escribir su puesta en común. Por otro lado, se entrega un breve artículo sobre el cambio climático en la actualidad y deberán realizar la misma labor.

Finalmente, deben responder a la pregunta: ¿Influye el cambio climático en el concepto de crisis? ¿Tiene el clima consecuencias directas sobre tu entorno? El objetivo de este

apartado es que además de trabajar la historia, recuerden la geografía fomentando la interdisciplinariedad.

D) Crisis social.

El ámbito social será desarrollado con mayor amplitud en otra actividad posterior. Por ello, los alumnos en esta dimensión deben comentar colectivamente una imagen del Lazarillo de Tormes. Los alumnos deben identificar la obra (estudiada previamente en la asignatura de Lengua y Literatura) y responder a la siguiente pregunta. ¿Influyen las condiciones sociales al concepto de crisis? ¿Crees que pasa lo mismo en la actualidad?

E) Crisis política.

El ámbito político se trabaja por medio del análisis de un pequeño vídeo de 5 minutos sobre la guerra de los 30 años. Se proyectará en clase y los educandos deben responder de manera colectiva a la siguiente pregunta. ¿Influyen las crisis en el ámbito político? ¿Crees que pasa lo mismo en la actualidad?

Fase IV: Que hemos aprendido.

En esta fase el docente medirá el cambio conceptual de los educandos respecto al concepto de crisis. Para ello, debemos realizar una comparación de esta evaluación de resultados con la evaluación previa.

Cada alumno deberá rellenar de manera individual dos documentos. Una tabla de carácter abierto donde deberán rellenar cuestiones referidas a las cinco dimensiones del concepto de crisis. Por medio de esto, estableceremos cual ha sido el nivel de comprensión de la actividad y del concepto.

En segundo lugar, realizaremos en el aula una evaluación de la propia actividad por medio de un análisis DAFO. Los educandos deberán exponer cuales han sido para ellos las mayores debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de la actividad. El profesor recogerá las síntesis en una tabla que analizará fuera del horario lectivo para establecer la crítica de la actividad.

• Papel del alumno.

El rol del alumno en esta actividad concentra el papel activo de la misma. Es el adolescente quien es el propio protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además es él quien da las explicaciones y realiza los análisis de la información invitando a sus compañeros a la discusión y el debate. Este papel está relacionado con el valor de la educación con carácter proactivo y práctico donde a través de un aprendizaje significativo es el alumno quien descubre los conceptos y los interioriza.

• Papel del docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, el pensamiento sistémico es un ente difícil de alcanzar y todavía más si se trata de alumnos de la ESO. La razón radica en que tienen que establecer procesos racionales complejos. Según Dewey (1916) los docentes debemos actuar como meros guías en este proceso de aprendizaje y provocar con nuestras preguntas los cambios necesarios para que los adolescentes alcancen el éxito de la tarea. Elementos a valorar en la actividad por parte del docente (Tabla 5).

Tabla 5: Evaluación de la actividad 1. Learning Cycle.

Conocimientos previos (1 punto).	Analizar que sabe el educando en un inicio para así fomentar el aprendizaje proactivo.
Capacidad de tejer relaciones (2 puntos).	Definir el concepto e interconectar sus dimensiones.
Capacidad de trabajo en equipo (1 punto).	Propuesta de ideas, cooperación colectiva, ayuda al compañero.
Capacidad de relación con el presente (2 puntos).	Establecer juicios críticos, evitar el presentismo y demostrar el valor intrínseco de la Historia.
Relación con otras Ciencias Sociales (1 punto).	Relación del concepto de crisis con otras manifestaciones geográficas, artísticas, literarias etc. Interdisciplinariedad de la Historia.
Capacidad de expresión escrita y oral (1 punto).	Uso de un lenguaje adecuado, coherente y fluido.
Evolución conceptual del concepto (2 puntos).	Desde la idea previa del concepto de crisis analizado en la sesión uno hasta la idea manifestada en la ficha final.

- **Materiales.**

Ver apartado de anexos.

Para la elección de los materiales se ha tenido en cuenta el criterio de adecuación al alumno. En primer lugar, hemos realizado una tabla de evaluación previa con el objetivo de medir los conocimientos previos del alumno. Esta consta de 6 preguntas de carácter general que a su vez responden a los objetivos de la actividad.

Por otro lado, a modo de introducción hemos elegido un artículo del suplemento cultural del periódico El País. La razón se debe a que es una fuente de información que los alumnos conocen y así se refuerza el vínculo con el presente. Está adaptada para la mejor comprensión del lector.

En suma, para trabajar las diferentes dimensiones del concepto hemos incluido dos gráficos. Uno económico y otro demográfico. Su elección responde al trabajo con elementos gráficos como fuentes primarias.

Además, para trabajar la dimensión climática hemos incluido dos artículos adaptados sobre la influencia de los cambios en el entorno. El primero relacionado con el concepto de crisis en el S. XVII y el segundo con el concepto de crisis en el S. XXI. Concretamente durante el proceso del COVID-19 reforzando la conexión con el presente. Finalmente, para trabajar la dimensión social y política hemos elegido una imagen del Lazarillo de Tormes con el objetivo de trabajar la interdisciplinariedad con las ciencias auxiliares de la Historia y un vídeo resumen del conflicto político para trabajar las TICS. Finalmente, dos tablas de evaluación. Una para medir la evolución en la profundización de los contenidos y otra para medir la propia actividad con el objetivo de mejorarla y realizar un correcto análisis crítico.

- **Valoración y comentario crítico.**

El objetivo de la actividad se centraba en alcanzar el pensamiento sistémico. Por ello, se eligió una metodología innovadora dejando de lado el método expositivo. Por medio del trabajo por conceptos a través del *Learning Cycle* podemos determinar que la actividad es un éxito en cuanto ayuda a los educandos a comprender el concepto, no a memorizarlo alcanzando así un aprendizaje significativo y proactivo.

Respecto al valor metodológico de la actividad podemos afirmar que para la comprensión de un concepto el docente debe buscar el razonamiento de los educandos.

Un trabajo pedagógico y cognitivo que desde esta metodología da protagonismo a los alumnos que definen e interiorizan los diferentes entes del concepto. En definitiva, la actividad busca desde la metodología activa la inmersión en el concepto animando intrínsecamente a profundizar en las dimensiones y aplicarlas de manera práctica.

Por ello, creemos que esta metodología da solución al problema inicial del trabajo ya que se adapta al contexto curricular desde una perspectiva proactiva y sitúa al alumno en el centro del proceso de enseñanza.

Además, a través de la estructura de fases expuesta por Ventura, el alumno interioriza paulatinamente los conceptos, sumando a lo que ya sabe los conocimientos que descubre con la actividad para llegar a un cambio conceptual. La prueba de estos cambios la observa el docente que ha actuado como guía, comparando la evaluación previa con la final.

No obstante, la crítica a la actividad se centra en la dificultad de comprensión de los conceptos de carácter relacional. A pesar de la estructuración de fases los educandos tardan demasiado en establecer relaciones lógicas entre ellas. Es aquí donde entra en juego el papel del docente, que muchas veces tiene que ejercer un papel mayor que el de guía en el proceso. Es necesaria la aclaración de términos o ayudar con ejemplos claros. Sin embargo, cuanto más práctica sea la actividad los alumnos encontrarán antes las relaciones entre los conceptos.

En suma, la metodología del *Learning Cycle* desde la perspectiva de Ventura no ofrece soluciones a poder aclarar a los alumnos la complejidad de los conceptos y lo deja a voluntad del docente. Por tanto, la formación de la red de entendimiento es más o menos rápida dependiendo del concepto a tratar. En este caso, al tratarse de un concepto tan amplio como es el de crisis puede tardar más en formarse. En definitiva, podemos afirmar que la metodología del *Learning Cycle* es una solución al problema planteado (Tabla 6) ya que fomenta la motivación y sitúa al alumno como eje del proceso. Sin embargo, la comprensión de los conceptos por medio de la metodología de fases varía dependiendo de la dificultad del concepto a tratar. Por lo que el papel del docente como moderador pasa a ser de un guía más activo para ayudar al alumno a llegar hacia el cambio conceptual.

Tabla 6: Trabajo del pensamiento sistémico en cada fase del concepto de crisis.

CONCEPTO DE CRISIS.	PARTE DEL PENSAMIENTO TRABAJADA.
Económica.	Pensamiento sistémico, proactivo, de causalidad, metodologías activas, relación entre contenidos.
Demográfica.	Pensamiento sistémico, interdisciplinaria, relación con el presente, pensamiento histórico y análisis de causalidad. Desarrollo de la zona de pensamiento próximo.
Climática.	Relación con la crisis presente, pensamiento de causalidad, relevancia histórica, función proactiva.
Social.	Pensamiento sistémico, relación con la literatura, análisis de causalidad y consecuencias, capacidad de seleccionar lo relevante, aplicación práctica en el presente.
Política.	Análisis de causalidad, consecuencias, relación de los contenidos, desarrollo de la zona de desarrollo próximo.

2. Método de caso. Los problemas demográficos ocasionados por la crisis. Resolución de un método de caso. Basado en la actividad “Pandemias, mortalidad y crisis en el siglo XVII” de Langdell, Macluf, Beltrán y Gutiérrez González (2008).

- **Síntesis.**

La siguiente actividad busca que los educandos construyan un modelo de aprendizaje a través del análisis de experiencias. Ofrece la oportunidad de transformar los conocimientos teóricos en prácticos por medio de un análisis de situaciones de caso sobre los problemas demográficos del S. XVII.

Una vez definidas las dimensiones del concepto de crisis el alumno avanzará de manera autónoma hacia la profundización del tema de manera intrínseca. Por ello, la siguiente actividad busca relacionar los problemas demográficos del Siglo XVII (Tabla 7). La actividad buscará ofrecer al alumnado la relación de la teoría con la práctica con una solución final que deberán teatralizar para fomentar la divergencia.

Tabla 7: Síntesis de la actividad 2. Método de caso.

La actividad consiste en:	Resolución de un método de caso sobre los problemas demográficos del S. XVII. Toma de decisiones.
Secuenciación.	2 clases de 50 minutos (100 minutos). Primera clase. <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de la experiencia. • Fase preliminar. • Fase de expresión de opiniones. • Fase de análisis. Segunda clase. <ul style="list-style-type: none"> • Fase de reflexión. • Fase de contraste.
Criterio de selección de la actividad.	Profundizar en las dimensiones del concepto de crisis de manera práctica. Fomento del pensamiento sistémico, fomento del principio de causalidad y de relevancia histórica.
Público y objetivos.	2º de la ESO. 14 años. -Establecer una relación crítica entre las pandemias, la mortalidad y la crisis. -Concretar soluciones prácticas ante un problema histórico y ser capaces de relacionarlo con el presente y la práctica profesional. -Favorecer el trabajo individual y colectivo. -Mejorar el aprendizaje significativo y divergente. -Centrar el razonamiento de los educandos en la estructuralidad de los conocimientos. -Fomentar la interdisciplinabilidad de las Ciencias Sociales.
Metodología y resultado.	Metodología activa. Aprendizaje autónomo. Pensamiento histórico y sistémico.

- **Justificación.**

El objetivo de la actividad es fomentar el pensamiento sistémico del concepto de crisis por medio de un método de caso. Al tratarse de una metodología activa, promueve el pensamiento sistémico ya que los educandos tienen que dar respuesta a un problema. Por lo que la comprensión del concepto de crisis debe ser global y no una mera repetición de hechos con la que no podrían dar solución al problema demográfico. Desde esta comprensión, los estudiantes desarrollarán capacidades autónomas y analíticas tanto de síntesis como de evaluación que en suma a la capacidad de identificar problemas y resolverlos completan la experiencia de aprendizaje.

- **Objetivos y sentido curricular.**

La actividad está pensada para un público de aproximadamente 14 años, 2º de la ESO en la asignatura de Ciencias Sociales. Por ello el sentido curricular de la actividad radica en la comprensión del concepto de crisis desde la autonomía del alumno para hacerlo más ameno y cercano a este. Además la búsqueda de soluciones en la actividad está relacionado con el análisis de causalidad en la materia que hace que el alumno comprenda desde una perspectiva práctica el tema y sea capaz de relacionarlo con su entorno. Desde el punto de vista metodológico y curricular, el método de caso actúa a través de un aprendizaje cíclico que pasa por el análisis, la puesta en común de manera cooperativa y la reflexión. Son estos rasgos los que lo relacionan con los objetivos principales del trabajo. Fomentar el pensamiento sistémico y la educación proactiva desde la innovación docente. Por ello realizarán el trabajo cooperativo, la crítica que a través del trabajo de las soluciones del caso fomentan la creatividad. Para el trabajo de la divergencia y de la innovación docente el caso estará centrado en la simulación. El objetivo principal es que el alumno se sumerja en un juego de resolución de caso que posteriormente tendrá que solucionar por medio de una dramatización (*rol playing*).

Por ello los objetivos de la actividad son:

- Establecer una relación crítica entre las pandemias, la mortalidad y la crisis.
- Concretar soluciones prácticas ante un problema histórico y ser capaces de relacionarlo con el presente y la práctica profesional.
- Favorecer el trabajo individual y colectivo.
- Mejorar el aprendizaje significativo y divergente.
- Centrar el razonamiento de los educandos en la estructuralidad de los conocimientos.
- Fomentar la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales.

- **Descripción de la experiencia.**

La secuenciación de la experiencia será de dos clases de 50 minutos. La primera centrada en las fases I,II y III y la segunda para las fases IV y V.

El método de caso supone una de las principales metodologías activas para el fomento del aprendizaje del pensamiento sistémico y proactivo al tener un carácter autónomo de análisis y resolución de problemas. Siguiendo a Prats (2005) los alumnos deberán seleccionar que es relevante históricamente ya que esta estrategia de aprendizaje no da directamente soluciones, sino hechos que invitan a la reflexión y el análisis del concepto de crisis. Según teoriza Bravo (2000) desde esta perspectiva, el aprendizaje de la experiencia irá formando estructuras cognitivas en el alumno que será inducido a descubrir cuáles son las bases del concepto de crisis por sí mismo.

Esta experiencia centra su proceso de enseñanza en el análisis de un problema que a través de un ciclo de aprendizaje que pasa por la preparación, la discusión y la reflexión lleva a la toma de decisiones por parte del alumno. Por tanto se refuerza la comprensión del concepto de crisis y de sus distintas dimensiones de una manera práctica que fomenta la motivación desde la toma de soluciones para que el alumno fomente el pensamiento sistémico. Es decir, que no vea el concepto de crisis como un ente aislado sino que pueda comprender la totalidad de su significado desde la solución de un problema. Siguiendo a Learreta Ramos (2009) las fases del proceso de enseñanza, el método de caso divide su ciclo de aprendizaje en la preparación individual, la discusión en grupo y la reflexión individual. No obstante, siguiendo una adaptación del modelo de actividad de Landgell, Escudero Macluf, Beltrán y Gutiérrez (2008) dividiremos la resolución del caso en estas fases:

- **I. Fase preliminar: Presentación del caso a los estudiantes.**

(15 minutos de la primera sesión).

El objetivo de esta fase es establecer la base de la experiencia. Por tanto el docente debe dejar claro al alumno cuales son los objetivos de la actividad y las pautas a seguir. Para fomentar la motivación y la atención se proyectará un vídeo en la pantalla digital en el que el docente explicará cuales son los pasos a seguir. Además, se fomentan las nuevas tecnologías de esta manera. El docente dejará claro que tienen que analizar el caso primero individualmente y después por grupos buscando solución al problema. Cada solución grupal (plasmada de manera escrita), se expondrá en el aula y entre toda la clase se creará un *rol playing* de un debate en el cual cada grupo tendrá que defender que su solución es la mejor y por qué. Finalmente los propios alumnos llegarán a un consenso de solución final. Según Pérez Serrano (1994) además de fomentar la divergencia se hace hincapié en que el método de caso es particularista y descriptivo, pero también inductivos y heurísticos.

- **II. Fase de expresión de opiniones: Presentación de opiniones, impresiones, juicios y alternativas por los estudiantes.**

(15 minutos de la primera sesión).

Una vez presentada la experiencia los alumnos trabajarán de manera individual el método de caso e intentarán solucionar la problemática. El objetivo es que los alumnos trabajen el texto y realicen una lluvia de ideas e hipótesis que deberán plasmar en una cuartilla de folio para poner en común con sus compañeros en la posterior fase.

- **III. Fase de análisis: Grupo.**

(20 minutos de la primera sesión).

El docente dividirá a la clase en grupos de no más de cinco personas. Para ello tendrá en cuenta el nivel de cada alumno y los colocará en grupos equilibrados para fomentar la zona de desarrollo próximo. Los alumnos tendrán que analizar el caso de manera común y sacar conclusiones. Al ser el fin de la primera sesión el docente puede recomendar a los alumnos que como tarea debatan por grupos para sacar mejores conclusiones comunes en la próxima sesión.

- **Fase de reflexión.**

(20 minutos de la segunda sesión).

Los alumnos deberán reflexionar conjuntamente sobre el caso y por medio de un debate a través de la exposición de ideas de la fase anterior, sacar conclusiones comunes y una

solución lógica y práctica. Deberán fomentar el pensamiento histórico, evitar el presentismo y participar todos de una manera activa demostrando que avanzan hacia el pensamiento sistémico del concepto de crisis. No como un ente aislado, sino como una idea que afecta a varias esferas y que tiene una estrecha relación con su entorno actual.

- **Fase de contraste.**

(30 minutos de la segunda sesión).

Los grupos deberán nombrar a un portavoz. Este acudirá a la pizarra y tendrá que exponer de una manera teatralizada y de manera clara su propuesta al caso. Finalmente mediante un debate entre todos en el que el docente será el moderador y escribirá en la pizarra los argumentos, los alumnos deberán llegar a una solución común en la que vayan desbancando o fortaleciendo las ideas del concepto de crisis fomentando el pensamiento sistémico de una manera activa. Finalmente se entregará a cada alumno una ficha de análisis DAFO que tendrá que rellenar para que el docente pueda analizar las virtudes y defectos de la experiencia.

- **Papel del alumno.**

Como parte de la educación por metodología activa el principal factor del alumno será el compromiso con el caso, el trabajo en equipo y a la vez la autonomía a la hora de exponer sus ideas y tomar decisiones. Además debe tener capacidad de gestión de los estándares básicos del concepto de crisis para poder plantear preguntas que lleven a la solución de la experiencia. Además deberá tener capacidad de escucha, tolerancia ante las opiniones del resto y capacidad de reflexión desde su idea inicial hasta el consenso final (Tabla 8).

- **Papel del docente.**

Debe tener un carácter moderador en todo caso e invitar a los alumnos a la reflexión por medio de preguntas que les lleven a mejorar el pensamiento histórico y sistémico desde la motivación activa. Además debe de ser capaz de adaptar el caso al nivel de los estudiantes y fomentar la curiosidad y el interés en el tema desde unas ideas claras. Además debe fomentar la participación de todos y ser capaz de gestionar el tiempo para que todos los educandos lleguen a la metacognición.

Además debe de ser capaz de evaluar la evolución de los estudiantes desde la identificación del problema, la gestión de la información y el planteo de soluciones.

Tabla 8: Evaluación de la actividad 2. Método de caso.

Conocimiento del proceso del método de caso.	1 punto.
Gestión de los conocimientos previos.	1 punto.
Capacidad de gestionar la información.	1 punto.
Visión global de la idea de crisis en los argumentos.	3 puntos.
Capacidad de reflexión de las ideas de manera individual.	2 puntos.
Capacidad de reflexión de manera común.	2 puntos.

- **Materiales.**

Ver apartado de anexos.

Los principales de los que consta esta actividad son un vídeo explicativo subido a la plataforma Youtube en el que el docente presentará la actividad. El objetivo es fomentar así el uso de las nuevas tecnologías. En suma, el texto con el método de caso y las preguntas. Cuartillas de folio en la que los alumnos deberán expresar sus ideas y

finalmente una ficha de análisis DAFO. El espacio será el aula de clase y se necesitará ordenador proyector y pizarra.

No obstante la selección de los materiales depende directamente del profesor ya que los casos tienen que ser realistas, sin una solución única para generar distintas perspectivas del análisis. Además la selección del texto debe estar adaptado a la edad de la clase con una narrativa clara y organizada que ayude a tomar decisiones. Para facilitar pondremos en negrita algunas palabras clave. Además las preguntas deben orientar el análisis como una guía reflexiva hacia el trabajo individual y grupal.

- **Valoración y comentario crítico.**

El objetivo de la actividad se centraba en alcanzar el pensamiento sistémico por medio de la metodología activa del método de caso, resolviendo las preguntas y relacionarlas con el presente para comprender las diferentes dimensiones del concepto de crisis desde la divergencia. Por ello, el valor metodológico de la actividad ofrece una enseñanza de la Historia desde una perspectiva más precisa centrada en plantear situaciones de la manera más verosímil posible. Además, el formato sobre el que se presenta suele ser variable. Por escrito, artículo periodístico, carta, expediente, una imagen, video, foto antigua etc por lo que hace la metodología más rica.

Respecto a las ventajas de la actividad, siguiendo a Prats (2005) podemos afirmar que establece un puente entre lo teórico y lo práctico donde vemos que algo tan general como el concepto de crisis se puede trabajar a través de un caso concreto. Además se potencia la enseñanza activa y motivadora, la capacidad de pensamiento crítico tanto personal como colectivo y se fomenta la búsqueda del principio de causalidad. Todo ello ayudará a la comprensión del concepto de crisis para determinar sus distintos factores. Además, la actividad favorece el uso de fuentes y la divergencia además de la sistematización de los conocimientos.

No obstante, la experiencia al ser una aplicación de una actividad anterior es más difícil de juzgar que una de autoría original. Además por parte del docente es complicado adaptar una actividad que sea capaz de dar una respuesta general a una estructura del concepto de crisis ya que estamos viendo algo que nos desplaza de lo general a lo particular y puede llevar a los alumnos a caer en lo anecdótico. Para evitarlo, el docente debe guiarles hacia el grueso del concepto de crisis por medio de exposiciones previas.

Por otro lado, crear unos objetivos claros para el método de caso es algo difícil para el docente debido a que el caso va de lo particular a lo general. Además es difícil para el docente la participación de todos los alumnos por lo que si el grupo es muy numeroso puede ser que el estudio se realice individualmente y después de manera colectiva y que tras este análisis sea el profesor el que exponga las respuestas. Sin embargo, con la actividad propuesta se fomenta la educación de una manera más activa y aunque suponga un reto para el docente es más fructífero para los alumnos. Además la evaluación supone otro problema para las metodologías activas en general ya que no existen unas reglas inmóviles. Una carencia de la actividad es que los alumnos se puedan sentir observados y por tanto más cerrados a expresar sus opiniones y aceptar las de los demás. No obstante, es cierto que debe haber coherencia entre los objetivos de la actividad y el método de evaluación. Sin embargo, en esta propuesta lo que se evalúa es el proceso de aprendizaje y la evolución en la comprensión del concepto de crisis de manera global. Una solución a este problema es realizar una rúbrica en la que se evalúen las actitudes por medio de un informe primero individual y después grupal.

3. La relevancia histórica en el concepto de crisis: La Guerra de los 30 años y la Guerra de secesión, una adaptación a la dislexia.

- **Síntesis.**

La siguiente actividad es de propia autoría. El estudio de la relevancia histórica es fundamental en las Ciencias sociales ya que permite establecer relaciones entre protagonistas, acontecimientos y realidades. No obstante, es un concepto difícil de trabajar y que resulta al alumnado aburrido. Por ello, desde la innovación docente y basándonos en la educación activa, proponemos un *rol play* a los estudiantes. Son agentes del ministerio del tiempo y deben realizar una investigación sobre por qué los protagonistas de la Guerra de los 30 años y de la Guerra de secesión cambiaron la historia (Tabla 9). Que les motivó a ello, que cambios produjeron sus hechos etc. Además la actividad está pensada para ayudar a los alumnos disléxicos a comprender el concepto de crisis.

Tabla 9: Síntesis de la actividad 3. La relevancia histórica.

La actividad consiste en:	Resolución de un <i>rol playing</i> que permita a los estudiantes seleccionar que es relevante en el concepto de crisis por medio de la investigación sobre las vidas de los protagonistas históricos.
Secuenciación.	Cuatro clases lectivas de 50 minutos. (200 m). <ol style="list-style-type: none">1. Fases 1: Introducción del concepto.2. Fase 2: Investigación de las fuentes.3. Fase 3: Estructuración de la investigación.4. Fase 4: Puesta en común.
Criterio de selección de la actividad.	Diversidad del alumnado disléxico. Fomento del pensamiento sistémico y de causalidad. Fomento de la relevancia histórica. Educación proactiva.
Público y objetivos.	Alumnos de segundo de la ESO. 14 años. Comprender la importancia del concepto de crisis en su contexto histórico. Identificar las causas de los conflictos bélicos como relevantes en su contexto histórico. Manejar fuentes adaptadas así como el uso de las nuevas tecnologías. Incluir al alumnado disléxico en el aula. Poner en valor nuestra sociedad actual como heredera de estos procesos de crisis.
Metodología y resultado.	Proactiva. Establecer conocimientos profundos que interconecten las dimensiones del aprendizaje significativo.

- **Justificación.**

La actividad justifica el trabajo del pensamiento sistémico ya que al trabajar lo relevante en una crisis los alumnos comprenderán la totalidad del concepto y no solamente una de sus partes. Además a partir de la biografía de cada personaje conocerán cuales son las

razones que les llevaron a tomar ciertas decisiones, algo importante para comprender que la crisis afecta a varias esferas y que todo tiene un por qué en el pensamiento. Además, la razón para crear esta actividad se basa en la falta de propuestas innovadoras para solucionar el problema de la dislexia en el estudio de las Ciencias Sociales. Más allá de las propuestas teóricas de los autores, la aplicación práctica en una asignatura donde es primordial el uso de fuentes es complicada.

- **Objetivos y sentido curricular.**

El sentido curricular de esta experiencia se centra en la asignatura de Geografía e Historia en el curso de 2º de la ESO. La metodología está centrada en la innovación de la comprensión de la causalidad del concepto de crisis por lo que se relaciona con el currículo en cuanto a la importancia de este en la Edad Moderna. Además, las fuentes adaptadas están dirigidas a la comprensión de la crisis alcanzando los siguientes objetivos:

- Comprender la importancia del concepto de crisis en su contexto histórico.
- Identificar las causas de los conflictos bélicos como relevantes en su contexto histórico.
- Manejar fuentes adaptadas así como el uso de las nuevas tecnologías.
- Incluir al alumnado disléxico en el aula.
- Poner en valor nuestra sociedad actual como heredera de estos procesos de crisis.

- **Descripción de la experiencia.**

La actividad que presentamos está orientada para 2 de la ESO en una estructura de cuatro sesiones dedicadas a la Edad Moderna donde el concepto de crisis es fundamental para comprender el devenir histórico. Sin embargo, trabajar la relevancia histórica para los alumnos con dislexia supone un extra añadido debido a las dificultades para comprender las fuentes. Siguiendo a Molina García (1994) la causa común a todos los tipos de dislexia en secundaria, proviene del déficit en la base del aprendizaje exitoso en una fase donde han completado su proceso madurativo. Para compensar este déficit, el docente debe seleccionar las fuentes de una manera alternativa y más accesible al alumno teniendo en cuenta que el lenguaje escrito no es un código de transcripción literal del habla sino la representación gráfica del lenguaje oral. Siguiendo a Ferreiro (1986) la correspondencia con los sonidos va más allá de guardar relaciones con el sistema oral y debemos tenerlas en cuenta para el aprendizaje disléxico. Por tanto, a través de esta solución metodológica los alumnos además de trabajar la inclusión en el aula consiguen competencias de trabajo cooperativo, uso de fuentes y expresión.

- **Fase 1. Introducción al concepto.**

El primer paso es acercar la actividad a los alumnos a través de una introducción al concepto de crisis. Para ello lanzaremos la pregunta al aire y de manera global a la clase de “¿Qué es una crisis?” y anotaremos en la pizarra la lluvia de ideas que los alumnos vayan generando de manera ordenada. Acto seguido lanzaremos la pregunta al aire de “¿Cómo pensáis que influyen las guerras en los procesos de crisis? En otro apartado de la pizarra anotaremos las respuestas. La tercera pregunta consistirá en medir los conocimientos previos de los alumnos, reflexionando sobre que saben sobre la Guerra de 30 años y la Guerra de secesión. En caso de que los alumnos no sepan nada sobre el

tema, el docente tomará un papel de ayuda lanzando palabras clave como Cataluña, Flandes etc. Una vez medido el nivel general del aula preguntaremos que personajes conocen y los anotaremos en la pizarra. En caso de que no conozcan ninguno tendremos preparado como plan B una ficha recurso con imágenes de los protagonistas. No obstante, deben estar seleccionadas de manera consciente siendo imágenes claras y con muy poca letra para ayudar a procesar la información a los alumnos disléxicos. Finalmente, explicaremos la actividad proyectando un vídeo previamente preparado en la pizarra digital.

- **Fase 2: Investigación de las fuentes.**

El docente dividirá la clase en grupos de máximo cinco personas equilibradamente. Es decir, mezclando a los alumnos que tengan un mayor nivel de comprensión con otros que tengan mayores dificultades. Acto seguido volverá a repasar cual es el objetivo de la actividad y dará a cada grupo un personaje histórico relevante en el concepto de crisis. A continuación deberán reflexionar brevemente sobre qué es lo que saben de él y el docente proyectará en la pizarra digital un vídeo resumen de la biografía de ese personaje. El vídeo debe estar adecuado a las necesidades del alumnado siendo claro, conciso y debe mostrar los contenidos de una manera muy gráfica para no sobrecargar al alumnado disléxico. Para trabajar mejor sobre la biografía, el docente enviará al portavoz de cada grupo el vídeo por el correo corporativo del centro. Cada grupo debe realizar una investigación sobre la influencia del personaje y sobre qué es lo verdaderamente relevante de su vida en cuanto al concepto de crisis. El docente irá ayudando a los grupos a realizar esta tarea.

- **Fase 3. Estructuración de la investigación.**

En esta clase cada grupo de trabajo debe estructurar su investigación. Para ello debe acudir de nuevo al vídeo realizado por el docente además de buscar nueva información. Para esto, es necesario que nos traslademos al aula de informática del centro que el docente debe reservar con anterioridad. Como pauta de ayuda el docente entregará en esta sesión a cada grupo una ficha de apoyo con pautas de cada personaje y guías sobre qué es lo que debe investigar. No obstante, habrá que dedicar tiempo a preparar estos materiales ya que ayudará a conseguir conocimientos sobre la relevancia histórica.

- **Fase 4. Puesta en común.**

Finalmente la clase pondrá en común los conocimientos que han adquirido durante este *rolplay* basado en la investigación. Deberán exponer de manera original y adaptada a sus necesidades cuáles son sus conclusiones sobre la relevancia histórica de sus personajes. El docente ejercerá un papel de apoyo. Podrán incluir imágenes, esquemas, reflexiones propias. Todo desde el punto de vista de mejorar la expresión escrita, oral y practicar la exposición en público como base de la motivación. Finalmente cada grupo comentará cuales han sido sus principales problemas y ventajas por medio de un análisis DAFO que deberán rellenar de manera individual.

- **Papel del alumno.**

En esta actividad, el alumnado cuenta con un papel activo de desarrollo de la investigación ya que lleva a cabo un trabajo autónomo basado en el aprendizaje por descubrimiento que será evaluado (Tabla 10). Según Boucer (1983) este papel está pensado para favorecer el aprendizaje significativo, sin embargo el alumnado con

dislexia a menudo muestra deficiencias en la lectura (lenta, falta de ritmo, confusión en las letras), escritura e incluso indicadores en el habla y el lenguaje por ejemplo problemas articulatorios o escritura en espejo. Por ello, debe tomar un papel activo en el aprendizaje ya que si el docente se limita a dar fuentes meramente escritas el alumno no avanzará.

- **Papel del docente.**

En esta actividad el docente pasa a tener un papel tanto de ayuda como de orientación para el alumnado. Debe seleccionar cuales son las claves de la actividad así como seleccionar los grupos de manera equilibrada y los recursos didácticos. Además destaca la labor de elegir bien cuáles son las fuentes de trabajo y transformarlas en un recurso tecnológico y adaptado a la dislexia. Además debe manejar de manera exitosa el tema de la relevancia histórica en el concepto de crisis así como las biografías de los personajes. Por otra parte, la evaluación deberá tener en cuenta el nivel de dislexia del alumno en base a los resultados que nos aporte el tutor, familia y pruebas que marque la legislación vigente.

Tabla 10: Evaluación de la actividad 3. La relevancia histórica.

Conocimientos previos del concepto de crisis.	1 punto.
Capacidad de trabajo en equipo.	1 punto.
Capacidad de gestionar la información.	1 punto.
Visión global de la idea de crisis en los argumentos.	3 puntos.
Capacidad de reflexión de las ideas de manera individual.	2 puntos.
Capacidad de reflexión de manera común.	2 puntos.

- **Materiales.**

Ver apartado de anexos.

Los materiales necesarios para esta propuesta didáctica son varios. En primer lugar en el entorno debe haber pizarra digital para poder proyectar los materiales además del acceso al aula de informática. Por otro lado, el docente debe preparar un vídeo presentación de la actividad, los vídeos sobre las biografías de los personajes, una ficha biográfica a modo de ayuda y otra ficha destinada a la orientación. Finalmente, es necesaria la elaboración de un análisis DAFO.

- **Valoración y comentario crítico.**

Trabajar el concepto de crisis desde la perspectiva de la relevancia histórica es una es una metodología basada en la innovación docente. En ella, el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de la autonomía y el paso del profesor a ser un guía en el proceso. Además, el principal objetivo de la metodología es favorecer la integración y la motivación del alumnado disléxico en el aula por lo que la actividad tiene que resultarle tanto atractiva como accesible para favorecer la motivación. Por ello, deberán investigar a través de fuentes creadas específicamente para ellos para más tarde sacar conclusiones apoyándose en los materiales de apoyo que el docente les entrega. El objetivo es conseguir una visión del concepto de crisis que avance hacia el pensamiento sistémico desde el punto de vista de la educación proactiva, dejando de lado el método tradicional en el que solamente comprenden una parte del concepto de crisis y no un ente global que afecta a varios sectores.

Sin embargo, un punto débil de esta metodología es la falta de propuestas didácticas en el aula adaptadas para alumnos con dislexia. Estos alumnos debido a sus limitaciones no encuentran motivación para avanzar en la asignatura de Ciencias Sociales y caen muy fácilmente en el abandono de la asignatura. Los estudios teorizan sobre la dislexia como la adquisición del alumno en el ámbito de la lectura y la escritura a un nivel por debajo del esperado para su edad. Siguiendo a Thompson (1980) un problema cognitivo que afecta a las habilidades lingüísticas escritas, interpretación de códigos, percepción del orden y la memoria a corto plazo. Además según Nisbet y Schicksmit (1987) estos alumnos no saben utilizar estrategias de aprendizaje adecuadas a los problemas que les presenta la asignatura, por ello el docente tiene que saber cómo actuar. Por ello, es necesario que la respuesta metodológica tenga en cuenta los objetivos potenciales del aprendizaje de cada educando y se adapte a ellos.

Por otro lado, esta solución metodológica permite a los alumnos establecer juicios críticos sobre pasado y presente. Es decir, que a través de ver que es lo realmente importante en el concepto de crisis a través de sus protagonistas pueden establecer relaciones con el mundo que les rodea y que también vive una crisis.

Desde un punto de vista crítico, el mayor punto fuerte de la propuesta reside en su innovación metodológica que trata de dar solución al problema de la dislexia y la inclusión en el aula saliendo de la teoría y creando realidades. Muchas veces, saliendo de lo meramente teórico nos lleva a reflexionar sobre que si a un alumno ya le cuesta comprender el concepto de crisis, el esfuerzo añadido que le añade la dislexia. Por ello, la actividad también trata de trabajar la motivación, el trabajo cooperativo y las capacidades lingüísticas y de expresión. Además supone una innovación en la adaptación de las fuentes y en el uso de las nuevas tecnologías para ello.

En cuanto a puntos débiles al ser una actividad de corte propio es más difícil ser autocrítico. Sin embargo, la actividad requiere una pesada carga de trabajo para el docente y una falta de tiempo para poder abarcar un tema tan complejo con un alumnado tan específico.

En conclusión, el uso de la investigación biográfica de personajes para comprender la relevancia histórica del concepto de crisis, supone una innovación metodológica de valor añadido al estar acompañada con una propuesta disléxica. De esta manera, se trabaja el concepto de crisis de una manera proactiva y útil que ayuda a los alumnos a avanzar hacia el pensamiento sistémico. Además fomenta la motivación intrínseca de la asignatura e incluye al grueso del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. La historia de contrafacto en el concepto de crisis. ¿Y si los moriscos no hubieran sido expulsados de España? Basado en la actividad “The repulse of the English fireships ¿Y si la armada invencible hubiera aterrizado con éxito en Inglaterra” de Parker (1984).

- **Síntesis.**

La siguiente solución didáctica es una adaptación del ejercicio de Geoffrey Parker (1984). La modificación de este está basada en la tarea de trabajar la historia de contrafacto con el objetivo de alcanzar el pensamiento sistémico de una manera autónoma. Deberán escribir un breve ensayo sobre que hubiera podido pasar si los moriscos hubieran podido permanecer en la Península Ibérica (Tabla 11). Sin embargo, los alumnos deberán trabajar el tema teniendo en cuenta la importancia del uso de fuentes y su posterior estudio a la hora de formar teorías lógicas.

Tabla 11: Síntesis de la actividad 4. La historia de contrafacto.

La actividad consiste en:	Escribir un breve ensayo histórico sobre que hubiera pasado si no se hubieran expulsado a los moriscos.
Secuenciación.	3 sesiones de 50 minutos (150 m). <ul style="list-style-type: none">• Presentación de la actividad.• Desarrollo e investigación.• Puesta en común.
Criterio de selección de la actividad.	Adaptación de la actividad de Geoffrey Parker. Fomento del pensamiento sistémico por medio de la historia de contrafacto para comprender el concepto de crisis y como afecta a los grupos más vulnerables.
Público y objetivos.	Segundo de la ESO. <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar suposiciones lógicas sobre el devenir histórico.• Evidenciar la importancia de las fuentes en el proceso de investigación• Determinar el concepto de crisis a través de la metacognición
Metodología y resultado.	Trabajar la competencia lingüística y de comunicación así como la social y ciudadana en relación a obtener el pensamiento sistémico de una manera proactiva.

- **Justificación.**

La razón de la actividad se basa en trabajar el pensamiento sistémico. Por medio del análisis de fuentes los alumnos trazarán esquemas lógicos de posibilidades históricas respecto al tema de la expulsión de los moriscos. Es decir, que la actividad promueve comprender de manera activa un ente del concepto de crisis. A partir de ahí, el educando podrá analizar todas las partes que se interrelacionan en el concepto y que por medio de su ensayo está formando una situación. Por ello obtendrá una mayor aprendizaje tanto del principio de causalidad como del concepto de crisis.

- **Objetivos y sentido curricular.**

El sentido curricular de la experiencia está centrado en la asignatura de Ciencias Sociales de segundo de la ESO donde el concepto de crisis es fundamental para comprender el devenir histórico. Por ello sus objetivos son:

- Desarrollar suposiciones lógicas sobre el devenir histórico.
- Evidenciar la importancia de las fuentes en el proceso de investigación
- Determinar el concepto de crisis a través de la metacognición

Por otro lado, el ejercicio busca fomentar las competencias lingüísticas y de comunicación además de la social relacionada con el pensamiento sistémico y el pensamiento histórico. Según Lévesque (2008) se trata entonces de ser capaz de evaluar las evidencias en los conocimientos, el planteamiento, razonamiento y solución a los conocimientos históricos del concepto de crisis.

- **Descripción de la experiencia.**

La siguiente actividad está pensada para realizarla en tres clases lectivas. El alumnado ya ha conocido y trabajado en el aula los contenidos curriculares básicos del concepto de crisis por lo que el desafío reside en trabajar el pensamiento sistémico del concepto de crisis a través de un proceso de investigación activa, reflexión y valoración de los componentes que actúan en el momento de la expulsión de los moriscos. Por ello, deben seleccionar una serie de argumentos teniendo en cuenta tanto la causalidad como los efectos de este ente del concepto de crisis. A partir de ahí podrán recrear una nueva perspectiva del pasado histórico que alcance incluso consecuencias en el presente.

- **Fase 1. Introducción a la actividad.**

El docente comenzará ejerciendo de guía para los alumnos. Explicará la actividad de una manera sencilla y clara: Los alumnos deben realizar por grupos un pequeño ensayo sobre que hubiera pasado en España si no se hubieran expulsado a los moriscos. Acto seguido, repartirá dos fuentes. La primera centrada en cual era el papel de los moriscos en España y la segunda basada en las razones de la expulsión. Tras esto el docente explicará la importancia de que el relato esté sostenido lógicamente con el contexto. Es decir, que las suposiciones históricas deben estar basadas en conocer el concepto de crisis del siglo XVII. Por ejemplo, el alumno no podrá fundamentar una realidad paralela donde España vuelva a ser musulmana ya que el argumento no se sostiene por el contexto político europeo del S. XVII. Finalmente se solucionarán las dudas y se dividirá a la clase en grupos equilibrados dependiendo del nivel de los educandos. Para dejar más clara la actividad se repartirá al alumnado un ejemplo de historia alternativa y se explicarán las razones de su argumentación.

- **Fase 2. Desarrollo de la actividad.**

Durante los próximos 50 minutos dividimos a la clase en los grupos asignados en la sesión anterior. El objetivo será que en esta clase puedan desarrollar el grueso de la actividad. El docente ejercerá de ayuda y para adentrarles en la argumentación de sus ensayos trabajamos con toda la clase las fuentes de apoyo. El docente deberá evaluar de manera interna como van avanzando los grupos y si es preciso colaborará con algún argumento. Por ejemplo: “Debéis recordar que los moriscos ejercían un gran trabajo en el campo” ¿Qué consecuencias pensáis que tuvo en España?

Tras esto, comentamos a los alumnos la necesidad de que cada grupo realice un esquema de argumentos antes de escribir su ensayo. Así les será mucho más sencillo poder redactarlo. Además si tienen dudas podrán preguntar al docente que siempre les

guiará. Una vez superada esta fase, deberán redactar su realidad histórica ficticia de una manera coherente.

- **Fase 3. Puesta en común.**

En la fase final dividiremos de nuevo a la clase en grupos. Saldrá un portavoz por cada uno de estos y será el encargado de leer el relato que posteriormente entregará al docente. El docente hará algunos comentarios tanto positivos como negativos sobre la actividad y el portavoz de cada uno de los otros grupos deberá hacer lo mismo. Finalmente, toda la clase realizará una puesta en común sobre que ha parecido la actividad y como la mejoraría. Esto se plasmará de manera escrita e individual en un análisis DAFO que posteriormente evaluará el docente.

- **Papel del alumno.**

En esta actividad el alumnado es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje tratando la actividad desde la educación proactiva. El alumno favorecerá el aprendizaje significativo y el pensamiento histórico y además llegará a la metacognición por medio del proceso de autoevaluación DAFO. Además la divergencia de la actividad desarrolla en el alumno la capacidad de adoptar destrezas en la contextualización temporal y en la relación con los problemas de su entorno. Todo ello será evaluado (Tabla 12).

- **Papel del docente.**

El papel del docente será siempre de guía en la actividad cediendo el protagonismo del proceso de aprendizaje al alumno. Además deberá seleccionar los materiales de una manera lógica y adaptarlos para el nivel del aula. Dejará de lado el método académico expositivo y fomentará en los alumnos la reflexión que les lleve hacia el pensamiento sistémico.

El método de evaluación será el siguiente:

Tabla 12: Evaluación de la actividad 4. Historia de contrafacto.

Conocimientos previos del concepto de crisis.	1 punto.
Capacidad de trabajo en equipo.	1 punto.
Capacidad de gestionar las fuentes de información.	1 punto.
Comprensión histórica. Imagina nuevas situaciones posibles con lógica argumentada	3 puntos.
Capacidad de reflexión de los conocimientos básicos sobre el concepto de crisis.	2 puntos.
Relación del concepto de crisis con su entorno.	2 puntos.

- **Materiales.**

Ver apartado de anexos.

Los recursos necesarios para realizar esta actividad son una pizarra tradicional, dos fuentes adaptadas para el alumnado sobre la expulsión de los moriscos, un ejemplo de respuesta de ¿Qué hubiera pasado si? y una ficha de análisis DAFO. No obstante, el aula deberá ser amplia para poder dividir a los grupos por mesas y que permita a su vez la movilidad del docente.

- **Valoración y comentario crítico.**

Esta propuesta metodológica es una experiencia viable para alcanzar el pensamiento sistémico siempre y cuando se respete la argumentación lógica de la totalidad del concepto de crisis.

La elaboración de la historia de contrafacto relativa a hechos concretos del pasado promueve pensar hasta que lugar en el contexto proporcionado por el pasado, se puede dar un giro en la sucesión de los hechos podría haber modificado el devenir histórico en un camino distinto al que nos encontramos hoy en día. La identificación de este cambio como punto de partida de la divergencia y del pensamiento sistémico es lo que caracteriza al contrafacto. Siguiendo a McKnight (1994) una vez se supere el planteamiento que separan los hechos del pasado y el que podría haber sucedido los sucesos que conforman el propio contrafacto se presentan como argumentos históricos basados en contextos.

Por otro lado, el punto fuerte de la actividad metodológica en cuanto al pensamiento sistémico se basa en la diferencia de la historia de contrafacto con las actividades de ficción realista en las que es muy fácil caer. Según Pelegrín (2010) esta crea espacios ajenos a cualquier contexto histórico, cosa que en nuestra actividad de contrafacto no podemos permitir ya que no se enmarca dentro de la historia real pero si en su contexto, argumentación y causalidad. Esto permite liberar la divergencia del alumno dentro de un componente histórico realista.

Además, la actividad lleva a clase los conflictos de identidad como una categoría más del concepto de crisis. Comprender de una manera crítica los episodios de exclusión social ayuda a salir de la visión tradicional de la historia y por tanto del método expositivo académico.

Además, los alumnos al haber adoptado este punto de vista contemplan los valores que su personaje podría disponer teniendo en cuenta la ideología y las creencias de este y no las de él mismo. Siguiendo a Ferguson (1998) a la vez, desarrolla un texto de carácter argumentativo con explicaciones históricas con una comprensión basada en la empatía de otras formas de valores. Por ello, en este trabajo se avanza desde las experiencias previas del concepto de crisis para intentar evidenciar los progresos del aprendizaje del ejercicio superando el marco curricular de los libros de texto.

Como punto débil, el modelo de “¿What if?” Ha sido duramente criticado por historiadores y docentes ya que se puede caer fácilmente en suposiciones erróneas carentes de argumentación. Por ello, el número de actividades de aplicación al aula es tan reducido. Debido a esto hemos decidido hacer una reinterpretación aprovechando los puntos positivos de la actividad y enfocándola a la comprensión total del concepto de crisis por medio de la divergencia.

Finalmente, es necesario diseñar este tipo de ejercicios para realizar escenarios que fomenten la comprensión crítica e histórica de los procesos de formación de conocimientos. Su objetivo será romper con el carácter tradicional de la enseñanza y comprender la crisis como un concepto que puede afectar a distintos contextos e incluso a ellos mismos en su día a día.

IV. Análisis comparado y valoración de conjunto.

El principal objetivo del trabajo es alcanzar el pensamiento sistémico del concepto de crisis. Para ello, se proponen una serie de actividades que ofrezcan una visión innovadora del problema y que partiendo de lo particular a lo general el alumno pueda

identificar estrategias para comprender la totalidad del concepto. Además, las actividades traerán como consecuencia de la búsqueda de este pensamiento unas estrategias de mayor eficacia para comprender el mundo en el que viven.

Por esto mismo, las actividades buscan determinar las distintas partes que componen la totalidad del concepto investigando más allá de lo que se percibe a simple vista (Tabla 13). En primer lugar, la actividad del *Learning Cycle* se centra en la definición y profundización de las dimensiones del concepto ya que para alcanzar la totalidad del concepto es necesario dejar claro tanto el tema de estudio como sus distintos factores.

En suma, la actividad del método de caso proporciona al alumnado las herramientas necesarias para avanzar hacia el pensamiento sistémico por medio de la profundización del tema de manera intrínseca. Por medio de la resolución de problemas el alumno debe ser capaz de comprender la globalidad del concepto por medio del trabajo de los problemas demográficos. En tercer lugar, la actividad de relevancia histórica pretende trabajar que es lo realmente relevante dentro del concepto de crisis a través de sus principales protagonistas. Finalmente, la historia de contrafacto pretende que los alumnos tracen esquemas lógicos del concepto de crisis y que lo reproduzcan en un ensayo de posibilidades lógicas. Es decir, que fomente el pensamiento sistémico trabajando las partes que se interrelacionan en el propio concepto y dando una respuesta práctica a ello en forma de realidad paralela.

Tabla 13: Resumen comparativo de las propuestas metodológicas.

	<i>Learning cycle</i> por conceptos.	Método de caso.	Relevancia histórica en el concepto de crisis.	Historia de contrafacto
Síntesis.	Definir y profundizar las dimensiones del concepto de crisis para su posterior profundización desde sus factores principales.	Resolución de un método de caso sobre los problemas demográficos del S. XVII. Toma de decisiones.	Resolución de un <i>rol playing</i> que permita a los estudiantes seleccionar que es relevante en el concepto de crisis por medio de la investigación sobre las vidas de los protagonistas históricos.	Escribir un breve ensayo histórico sobre qué hubiera pasado si no se hubieran expulsado a los moriscos.
Objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender globalmente el concepto de crisis y profundizar en sus diferentes esferas. • Comprender el 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer una relación crítica entre las pandemias, la mortalidad y la crisis. • Concretar soluciones prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia del concepto de crisis en su contexto histórico. • Identificar las causas de los 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar suposiciones lógicas sobre el devenir histórico. • Evidenciar la importancia de las fuentes en el proceso

	<p>concepto de causalidad del concepto y sus efectos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el funcionamiento del proceso de crisis en la realidad actual. • Diferenciar críticamente la crisis de la Edad Moderna con la actual. • Valorar los avances históricos. 	<p>ante un problema histórico y ser capaces de relacionarlo con el presente y la práctica profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el trabajo individual y colectivo • Mejorar el aprendizaje significativo y divergente .. • Centrar el razonamiento de los educandos en la estructuralidad de los conocimientos. • Fomentar la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales. 	<p>conflictos bélicos como relevantes en su contexto histórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejar fuentes adaptadas así como el uso de las nuevas tecnologías. • Incluir al alumnado disléxico en el aula. • Poner en valor nuestra sociedad actual como heredera de estos procesos de crisis. 	<p>de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar el concepto de crisis a través de la metacognición
Secuenciación didáctica.	<p>Tres clases lectivas de 50 minutos. (150 m).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fases 1 y 2. 2. Fase 3 3. Fase 4 	<p>2 clases de 50 minutos (100 minutos).</p> <p>Primera clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de la experiencia. • Fase preliminar. • Fase de expresión de 	<p>Cuatro clases lectivas de 50 minutos. (200 m).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fases 1: Introducción del concepto. 2. Fase 2: Investigación de las fuentes. 3. Fase 3: Estructuración de la investigación. 4. Fase 4: Puesta en común. 	<p>3 sesiones de 50 minutos (150 m).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la actividad. • Desarrollo e investigación. <p>Puesta en común</p>

		opiniones. <ul style="list-style-type: none"> • Fase de análisis. Segunda clase. <ul style="list-style-type: none"> • Fase de reflexión. • Fase de contraste. 		
Papel del alumno.	Protagonista del aprendizaje. Descubre el concepto e invita a sus compañeros al debate.	Descubridor del aprendizaje para avanzar hacia el pensamiento sistémico. Ayuda de sus compañeros.	Papel activo y trabajo autónomo basado en el aprendizaje por descubrimiento.	Papel activo basado en la autonomía y en la divergencia.
Papel del docente.	Guía y ayuda del alumno en el aprendizaje.	Moderador en el debate y guía en el proceso.	Guía en la actividad. Invita a la reflexión al alumno.	Moderador de las ideas y guía en el aprendizaje.
Valoración.	Es una metodología que fomenta la motivación y sitúa al alumno como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje por descubrimiento hacia un cambio conceptual. Como negativo, la dificultad del concepto y trabajo excesivo en la metodología de fases.	Es una metodología puente entre lo teórico y lo práctico resolviendo las preguntas y relacionarlas con el presente para comprender las diferentes dimensiones del concepto de crisis desde la divergencia.	Innovación metodológica donde se trabaja el concepto de crisis de una manera proactiva y útil que ayuda a los alumnos a avanzar hacia el pensamiento sistemático. Además fomenta la motivación intrínseca. Como punto negativo la dificultad y la carga del docente.	La actividad promueve comprender de manera activa un ente del concepto de crisis. A partir de ahí, el educando podrá analizar todas las partes que se interrelacionan en el concepto para formar una realidad alternativa lógica. Como aspecto negativo, la facilidad de caer en un formato de novela histórica fantástica.

Teniendo en cuenta las actividades anteriormente comparadas, podemos establecer una relación metodológica en la búsqueda del aprendizaje significativo del concepto de crisis. Sin embargo, los educandos deben ser capaces de relacionar lo aprendido en clase con el entorno que les rodea. Es decir, con los valores de la sociedad cívica marcada hoy en día también por el concepto de crisis. El objetivo de esto es transmitir valores sociales al alumnado que deben poner en valor que es realmente una crisis hoy en día. Por esto, la decisión de realizar un portafolio basado en la metodología activa radica de combatir las deficiencias del método académico tradicional. No obstante, mediante la realización de análisis DAFO (Tabla 14) hemos recopilado las dificultades prácticas de esta solución que merece ser comparada en conjunto.

Tabla 14: Resumen comparativo del método DAFO de las propuestas metodológicas.

	<i>Lerning cycle</i> por conceptos.	Método de caso.	Mesa debate.	Historia de contrafacto.
Debilidades.	Papel del docente: Varía depende de la dificultad de comprensión en el concepto.	Papel del docente, mucha carga de trabajo. Falta de intervención de los alumnos en grupos grandes.	Papel del docente, mucha carga de trabajo. Falta de tiempo. Dificultad de modificación de las fuentes adaptadas al alumnado.	Pobreza en la capacidad de argumentación. Confusión del contrafacto con la fantasía.
Fortalezas.	Innovación docente, estructuración de fases para comprender los conceptos, método activo, divertido, salir de la rutina.	Motivación, metodologías activas, uso práctico, relación con el presente.	Innovación docente, uso práctico de investigación, motivación.	Fomento del pensamiento divergente, pensamiento sistémico, método proactivo, fomento de la motivación, pensamiento histórico.
Amenazas.	Posible distracción en el comportamiento de los educandos al estar agrupados. Mayor control sobre la clase. Dificultad de comprensión del concepto.	Dificultad del concepto, falta de empatía histórica del alumnado, facilidad de realizar presentismo.	Dificultad del concepto, dificultad añadida de la dislexia.	Uso del presentismo, dificultad de relacionar el concepto de crisis con sus diferentes dimensiones. Dificultad de contextualizar correctamente.
Oportunidades.	Aprendizaje cooperativo, aprendizaje activo, comprensión global de los conceptos, relación con el presente.	Fomento de la metacognición. Aprendizaje significativo, sistémico y proactivo. Desarrollo de la creatividad, trabajo en grupo. Comprensión global y práctica del concepto.	Inclusión en el aula, aprendizaje sistemático y significativo. Trabajo en grupo. Desarrollo de la capacidad expresiva y fomento del lenguaje.	Establecer argumentos lógicos en realidades paralelas que alcancen el pensamiento sistémico. Uso de fuentes. Mejora del uso de lenguaje oral y escrito, capacidad empática, mejora del entorno del alumno.

Tabla 15: Fomento del pensamiento sistémico en cada actividad.

Actividad	Fomento del pensamiento sistémico
<i>Lerning cycle</i> por conceptos.	Definición de cada uno de los entes del concepto de crisis. Visión del concepto como un ente global. Trabajo de lo particular a lo general. Relación con el entorno que rodea al alumno.

Método de caso.	Evaluación de las partes que relacionan el concepto para obtener una mayor comprensión de este y de su porqué. Visión más amplia del concepto que va de lo particular a lo general. Identificación de estrategias para enfrentar situaciones futuras. Fomento de la capacidad de liderazgo. Comprensión del entorno que rodea al alumno. Resolución de problemas.
Mesa debate.	Definición del concepto de crisis y sus entes de manera activa. Comprensión global de la idea que permita seleccionar lo valioso. Comprensión de la multidisciplinareidad del concepto. Proporción de métodos y estrategias para comprender el entorno.
Historia de contrafacto.	Definición del concepto de crisis y sus diferentes entes. Comprensión global del concepto. Aplicación práctica con fundamentos lógicos para trabajar hipótesis. Relación directa de los hechos del pasado con el presente.

Está claro que las metodologías que hemos trabajado en este portafolio no son perfectas, sin embargo su estudio en cuanto al objetivo de trabajar el concepto de crisis dotan al alumno de la capacidad crítica de alcanzar el pensamiento sistémico. Además, el trabajo de este tipo de pensamiento en el concepto de crisis ayuda al educando a comprender mejor no solamente esta idea, sino todos los contenidos de la ESO. Es decir, que alcanzar el pensamiento sistémico por medio de la educación proactiva ayudará al educando a ir más allá ya no solamente del concepto de crisis, sino del resto de materias fomentando así la interdisciplinariedad. Además, esta metodología va más allá de romper con la educación de método académico y consigue fomentar valores como la conciencia social o ecológica presente tanto en el propio concepto de crisis como en su entorno.

En la primera metodología, proponemos una actividad basada en la definición y posterior profundización del concepto de crisis. En primer lugar, es una metodología encaminada a trabajar el concepto de crisis de manera significativa debido a la comprensión progresiva del concepto. Es decir, primero evaluar el nivel del educando para poder profundizar posteriormente en el término por medio de una etapa de fases. En estas deberán realizar tanto una investigación como una lectura activa de los distintos entes que componen la crisis comprendiéndola como un ente global con características propias. Por tanto, observamos que el principal objetivo es establecer un conocimiento más profundo en la mente de los educandos que permita comenzar a interconectar esas dimensiones hacia el aprendizaje significativo. En segundo lugar, la metodología implica la comprensión de los entes del propio concepto de crisis. Esto se consigue por medio de la profundización en cada una de las esferas del concepto (que ya se habían empezado a trabajar de manera global en la etapa anterior). Por tanto hay una investigación comprensiva grupal del alumnado en cuanto al trabajo de las fuentes. Además la metodología implica una comprensión del concepto de crisis actual por lo que podrán comparar como el concepto se aplica tanto en el siglo XVII como hoy en día. Por esto, la metodología también sale del método tradicional y favorece las capacidades mentales que avanzan hacia un cambio conceptual tanto de la historia como del concepto de crisis.

En suma, la actividad pretende fomentar la metacognición del alumnado y a su vez la motivación, algo que con el método tradicional es difícil de conseguir. Según Ventura

(2017) los educandos deben comparar los resultados de la evaluación inicial con los finales por lo que verán su progreso en el aprendizaje del concepto. Además por medio de la estructuración del método de fases los alumnos pueden aplicar un método concreto que vaya de lo simple hacia lo complejo fomentando las dimensiones del concepto y por tanto el pensamiento sistémico.

Por todo esto, la metodología tiene aspectos positivos y negativos. Debemos tener en cuenta de que es un método pensado para trabajar un concepto específico y complejo de entender para el alumnado por sus múltiples dimensiones. Sin embargo, el trabajo de estas de manera activa y teniendo como eje principal al alumno responde a la problemática que el portafolio quiere dar solución.

En segundo lugar, actividad metodológica del método de caso se basa en la resolución de los problemas demográficos del siglo XVII implicando la toma de decisiones por parte del alumno. Lo interesante de esta propuesta es que centra su interés en el propio trabajo del historiador ya que implica una investigación y un trabajo de fuentes para comprender el pasado con aplicaciones prácticas al concepto de crisis.

Una vez definidas las dimensiones del concepto la metodología pretende adentrarse más en el pensamiento sistémico de los alumnos por medio de la profundización del concepto de manera intrínseca. La relación de teoría y práctica tiene como fin establecer juicios críticos finales basados en la razón y no en la memorización de los entes del concepto. La resolución del método de caso establece por tanto el protagonismo en el alumno que debe fomentar el aprendizaje significativo de manera lógica dando solución a los problemas. Por tanto, la autonomía y el análisis son factores clave para identificar los problemas del proceso del aprendizaje. En definitiva, si el alumno es capaz de dar solución al problema, razona, piensa y genera argumentos lógicos donde manifiesta conocer el concepto de crisis.

En cuanto a puntos fuertes de la actividad, además de ser un método de enseñanza activa, permite alcanzar la autonomía al estudiante por medio de la reflexión previa de las ideas. Además permite desarrollar el aprendizaje por descubrimiento viendo la historia como un ente vivo y en movimiento y no como una serie de simples acontecimientos del pasado. Por tanto, es una metodología que muestra tanto aspectos positivos como mejorables ya que se adapta a la autonomía dejando de lado las metodologías planas que normalmente adoptan los docentes en el aula.

Sin embargo, estas dos metodologías anteriores ganan riqueza en cuanto a dejar de lado el método académico y fomentar el pensamiento sistémico de manera proactiva si se comparan con sus compañeras de portafolio.

Siguiendo a Krathwohl (2001) de realizar debates en clase da al alumno herramientas para activar la profundización del aprendizaje ya que escuchando las diferentes opciones, desarrollan funciones psicológicas y habilidades críticas del pensamiento. No obstante, el debate no tiene hoy en día mucho protagonismo dentro del campo educativo de las Ciencias Sociales. Por ello, esta actividad permite crear en el aula un ambiente de aprendizaje que pasa de lo pasivo a lo activo. Una resolución de una mesa de debate acompañada por un *rol playing* que permita a los estudiantes identificar lo valioso en el concepto de crisis de manera activa. Por medio de la investigación en la vida de los personajes.

Además, el trabajo de la relevancia histórica dentro del contexto de crisis es relevante siempre y cuando el docente acompañe al alumno a construir un término global en torno al aprendizaje significativo. Es decir, que el educando esté dispuesto a trabajar de

manera autónoma para comprender el concepto de una manera tanto interesante como atractiva. En suma, la relevancia histórica englobada dentro de la educación proactiva debe servir al estudiante como una utilidad práctica para comprender el concepto de crisis en su perspectiva actual. Es decir, que el concepto de crisis es algo que se ha repetido de manera variable en la historia y que la crisis actual en parte copia los patrones de las anteriores. El objetivo es conseguir que el alumno comprenda la crisis como un concepto heredero de la antigüedad pero con aplicaciones prácticas diarias.

Por otro lado, la actividad tiene en cuenta la importancia de la inclusión en el aula. Alcanzar los objetivos básicos de la asignatura de Ciencias Sociales supone muchas veces un verdadero reto tanto para los alumnos con dislexia. Los docentes deben adecuar su método a ellos para que poco a poco puedan mejorar en las actividades de comprensión y expresión lectora que son necesarias a la hora de manejar fuentes. Si bien ya es complicado que un educando alcance los objetivos mínimos, conseguir guiarle hacia una comprensión sistemática de la asignatura supone un hándicap añadido que esta actividad pretende solucionar. Por tanto, el método tradicional no sirve en absoluto para completar este objetivo y la actividad centra gran parte de sus fuentes en vídeos adaptados con el objetivo de llegar mejor al alumno junto con el uso de imágenes. En diferencia a las otras actividades propuestas, esta tiene en cuenta que la dislexia no es una cuestión perdida en la educación sino que con intervención y otras competencias los educandos pueden mejorar en una asignatura que normalmente dan por perdida. Por ello, la base de la metodología vuelve a ser como en las anteriores actividades la motivación y la autonomía tanto individual como grupal del alumno a la hora de abordar entes más complejos. El objetivo es evitar la sensación de inutilidad y de impotencia que produce este déficit en la lectura y en la escritura pero que se puede suplir con una adaptación de fuentes y mejorando la capacidad expresiva oral del alumno. Siguiendo a Goodman (2013) debemos tener en cuenta que vivir en un mundo letrado es importante por lo que como docentes debemos solucionar las dificultades del alumno sobre este tema para que sea capaz de adaptarse al mundo que le rodea mejorando su rendimiento.

Para completar la respuesta metodológica, proponemos una actividad basada en trabajar el concepto de crisis desde la creación de realidades paralelas, lo que supone además de una innovación docente, trazar lazos con currículos como el noruego que apuestan por estas alternativas para mejorar la comprensión total de los conceptos.

Para que la experiencia sea fructífera debemos acercar al alumnado al contexto de crisis del siglo XVII (también serviría cualquier otra crisis del pasado) y debemos adentrarle bien en esa época histórica. La importancia de la actividad viene de la importancia de que el alumno por medio de esta breve introducción al tema comprenda la globalidad del concepto para que en las siguientes fases se alcance el aprendizaje significativo por medio de la empatía y el trabajo autónomo.

Además, la actividad aporta como innovación el uso de la divergencia como factor del desarrollo de la enseñanza de este pensamiento. Según De Bono (1967) las metodologías que generan divergencia usan situaciones para crear nuevas potencias del pensamiento, por lo que la relación entre conocimiento profundo y aplicación es mucho más fructífera. En cuanto a presentar una alternativa a la salida del método tradicional, el uso de la divergencia en esta actividad proporciona a los alumnos una enseñanza menos convencional que estimula tanto la creatividad como la lógica para alcanzar la globalidad del concepto. En suma, esta metodología contribuye a que el alumno

comprenda el concepto y deje de lado la perspectiva presentista imperante en la historia. Por esto comprenderá mejor el papel de los grupos excluidos por el concepto de crisis haciéndolos protagonistas en vez del método tradicional que centra su atención en las altas esferas.

Como puntos a favor podemos destacar su nivel de innovación al favorecer la divergencia a la vez que el aprendizaje por descubrimiento y como punto débil el rol que tiene que ejercer el docente a la hora de intentar sacar el máximo partido posible de las escuetas respuestas de los alumnos. Otra ventaja de la actividad es que fomenta el espíritu emprendedor en la toma de ideas y decisiones así como la participación global y un aprendizaje en torno a la selección de la información. Por otro lado se favorece la inclusión de las capacidades del alumnado en la espiral de aprendizaje cooperativo intercambiando ideas entre ellos.

Como punto en contra, la actividad puede dar lugar a que el alumno caiga en escribir un relato fantástico carente de sentido histórico. Es por ello por lo que su uso didáctico en España se encuentra en una etapa inicial a diferencia de países como Noruega, Inglaterra o Estados Unidos. Además cualquier ejercicio de este tipo debe ser planteado como una actividad destinada a la consolidación de los conceptos. Finalmente, según Pelegrín (2010) la elección del tema de objeto es un tema difícil ya que la implicación del alumnado dependerá en parte de las repercusiones que tienen los cambios alternativos en el presente.

En conclusión el portafolio en conjunto aporta un giro a la didáctica de las Ciencias Sociales, considerando prácticamente inservible la metodología tradicional. Como respuesta las actividades proponen llegar al pensamiento sistémico por medio de una propuesta proactiva basada en la originalidad y la motivación que guíe al alumno a descubrir la esencia de los contenidos y no a su mera repetición.

V. Conclusiones finales

Establecer unas conclusiones finales ante esta propuesta metodológica no supone una tarea sencilla. Sin embargo, el objetivo del trabajo era presentar unas propuestas de aprendizaje basadas en adquirir el pensamiento sistémico del concepto de crisis de una manera activa. Por ello, los docentes debemos pensar sobre cómo debemos trabajar cada contenido con una solución metodológica basada en el papel activo de la enseñanza que favorezca el pensamiento crítico. Además cabe destacar la escasez de bibliografía existente para este tema ya que he tenido que readaptar todas las propuestas, lo que hace el trabajo más difícil de valorar.

En primer lugar, es interesante que los alumnos adquieran el pensamiento sistémico ya que sirve para tener una concepción más precisa de los conceptos y de los problemas. Es decir, que sean capaces de profundizar en un concepto, su causalidad y sus estrategias. Además según Rizo García (2011) es un tipo de pensamiento que busca emplear las capacidades cognitivas y actuar en su estructura, comportamiento y propiedades. Por ello, este tipo de pensamiento es muy útil en las Ciencias Sociales ya que permite comprender la totalidad del concepto y no quedarse en una capa superficial de conocimiento. Sin embargo, la dificultad de llegar a ese punto en el concepto de crisis viene de la mano de conseguirlo a través de metodologías activas. Es decir, que es importante que los alumnos alcancen la totalidad de un concepto involucrándose totalmente en el aprendizaje y por tanto siendo el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Solamente de esta manera no se quedará en lo supérfluo del concepto y además se fomentará lo intrínseco de este, algo necesario para poder realizar aplicaciones prácticas del concepto en el presente y así completar el propio proceso del pensamiento.

Sin embargo, alcanzar este tipo de pensamiento en las Ciencias Sociales tiene una serie de ventajas y desventajas. Es cierto que puede ejercer una influencia mayor en el entorno de los educandos y que puede utilizarse para un futuro, no solamente para superar un examen. Además siguiendo a Lampis (2013) es la base de un razonamiento claro en los conceptos y deja de lado la suma en las partes de un tema para centrarse en la importancia de la totalidad del concepto. Por ello, conceptos como el de crisis dejan de ser un puzzle para pasar a ser un ente en el que giran los acontecimientos.

Sin embargo, este tipo de pensamiento en las Ciencias Sociales es difícil de trabajar en algunos conceptos debido a la complejidad de los mismos. Además puede tender a caer simplemente en la causa y el efecto de los conceptos y no en su aplicación total que supone una combinación mayor de factores. Por otro lado, el papel proactivo de las metodologías trae consigo la motivación. Algo que a veces es difícil de conseguir porque los alumnos no se consiguen ver completamente relacionados con el tema a tratar.

Además podemos concluir que la naturaleza del trabajo trae consigo una evidente salida del currículo de enseñanza tradicional y académica, que se considera inservible ya que abordar los conceptos de manera magistral trae consigo la repetición de estos por parte del alumno, pero no su comprensión. Otro factor de cambio importante es el método de evaluación, donde el docente debe dejar de lado el examen estático que encasilla al alumno y avanzar hacia evaluaciones que puntúen no solamente el nivel de unos contenidos que se pueden aprender de memoria, sino la razón, la lógica, el nivel de

presentismo, o el nivel de comprensión de los contextos. Es decir, una evaluación que guíe al alumno hacia el pensamiento sistemático y a la metacognición conceptual.

Por tanto, mediante la aplicación de metodologías activas, hemos demostrado en este portafolio que otro modelo de educación es posible donde el alumno sea el protagonista de comprender los contenidos de la asignatura y relacionarlos tanto con el tema como con su entorno. En definitiva, una propuesta basada en metodologías activas donde el alumno es el eje del proceso y el docente se convierta en una guía y no en un mero narrador, que acompañe al alumno a alcanzar el aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales.

VI. Bibliografía

Ajuriaguerra, J. (1977). *La dislexia en cuestión*. Madrid, España: UNED.

Arrigo Armadori, A. (2012, May 15). *Fiscalidad y consenso en el virreinato de Perú*. Economía de América Latina. Recuperado de: <http://alhe.institutomora.edu.mx/index.php/ALHE/article/download/516/842?inline>

Barton, K. (2010). *Historia y epistemología de las ciencias: investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia*. Madrid, España: Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Boucier, A. (1983). *Orientaciones para el tratamiento de la dislexia*. Madrid, España: Médica y Técnica S.A.

Brown, P. L., & Abell, S. K. (2007). *Examining the learning cycle*. Science & Children. London, England: Lanham.

Cámara Muñoz, A. (2015) *Historia del arte de los siglos XVII y XVIII. Redes y circulación de modelos artísticos*. Madrid, España: Ramón Aceres.

Colas Latorre, G. (1993). *Moriscos en Aragón: Una nueva lectura de las relaciones y los comportamientos en el marco de la sociedad rural*. Époque moderne, 153-169.

Davis, O.L., Yeager, E., & Foster, S. (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. London, England: Lanham.

Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2018). *¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas universitarias*. Madrid, España: Educa.

Escudero Macluf, J., Delfín Beltrán, L., Gutiérrez González, L. (2008). *El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. Experiencia en un centro educativo*. Clío, History and History teaching, 22.

Flores Farías, S. (2018). *La historia contrafactual: Un viaje hacia un tiempo inventado*. Playancha, 11-17.

García Mediavilla, L. y Codes Martínez, M. (1994). *Dislexias: Diagnóstico, recuperación y prevención*. Madrid, España: UNED.

García, T. (2017). *Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes con diferentes estilos de pensamiento*. Madrid, España: Alianza.

Gobierno de Aragón. (2016). Orden educativa No. 489-2016. Orden por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Publicado en Boletín oficial de Aragón No. 105, del 26 de mayo de 2016.

Gobierno de Castilla y León. (2015). Orden educativa No. 362-2015. Orden por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Publicado en Boletín oficial de Castilla y León No. 86, del 4 de mayo de 2015.

Gobierno de La Rioja. (2011). Orden educativa No. 5-2011. Orden por la que se establece el currículo de la Educación Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización y evaluación. Publicado en Boletín oficial de La Rioja No. 55, del 3 de mayo de 2013.

González, N., Henríquez, R., Pagès, J., Santiesteban, A. (2010): *Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica*. Bellaterra, 145-157.

Jensen, B. (2005). *Counterfactual thinking*. History in education, 151-158.

Jiménez Alcázar, J. (2018). *La historia no fue así: reflexiones sobre el fenómeno de la historia contrafáctica en los videojuegos históricos*. Clío, History and History teaching, 44.

Learreta Ramos, B. (2009). *Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación superior: un estudio de caso*. Unesco, 45, 40-75.

Lévesque, S. (2008): *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. Toronto, EEUU: University of Toronto Press.

Llewellyn, K. N. (1948). *Case method*. In E. Seligman, Encyclopedia of the social sciences. New York: Macmillian.

Marta, B. (2016, June 6). *La guerra de los 30 años*. Youclio. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Dzuv04VUzhQ>

Martínez, M. (2015, November 28). *La población europea entre los siglos XVIII y XIX*. Geoblografía. Recuperado de: <https://geoblografia.com/2015/11/28/la-poblacion-europea-entre-los-siglos-xvi-y-xix/>

Molina García, S. (1994). *Bases psicopedagógicas de la Educación especial*. Alcoy, España: Marfil.

Molina, M. (2009, April 9). *La expulsión de los moriscos en 1609 fue una cuestión de identidad política*. El País. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2009/04/10/andalucia/1239315733_850215.html

Montagut Contreras, E. (2014, November 25). *La crisis demográfica en el siglo XVII en España*. Los ojos de Hipatia. Recuperado de: <https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/la-crisis-demografica-del-siglo-xvii-en-espana/>

Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*. University of Toronto, 145-157.

Parker, G. (1984). *The repulse of the English fireships*. London, England: Oxford.

Parry, A. (2020 March 31). *El impacto del Covid-19 en el cambio climático*. Estrategias de inversión. Recuperado de: <https://www.estrategiasdeinversion.com/analisis/bolsa-y-mercados/el-experto-opina/impacto-del-covid-19-en-el-cambio-climatico-n-445415>

Pelegrín, J. (2010). *La historia alternativa como herramienta didáctica: Una revisión historiográfica*. Clío, History and History teaching, 36.

Pérez Ortiz, C. (2018, Abril 10). *El cambio climático un aviso desde el siglo XVII*. Crónica global del Español. Recuperado de: https://cronicaglobal.elespanol.com/economia/opinion-economia/el-cambio-climatico-un-aviso-desde-el-siglo-xvii_133235_102.html

Prats, J. (2005). *Estudios de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales*. Cuadernos digitales, 67, 6-12.

Ramírez Serrano, M. (2012). *Alumnos/as con dislexia. Dificultades y pautas de intervención en el aprendizaje*. Revista para profesionales de la enseñanza de Comisiones obreras, 19.

Sáiz Serrano, J. y López-Facal, R. (2015). *Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria*. Revista de Estudios Sociales, 52, 5-15.

Sáiz, J. (2011). *Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO*. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 25, 37-64.

Sáiz, J. (2013). *El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora*. Didáctica de las Ciencias Sociales, 74, 52-61.

Salueña Tolón, E. (2016). *Estudio sobre el aprendizaje por conceptos en alumnos de Educación Secundaria en las Ciencias Sociales. Experiencia en un centro educativo*. Clío, History and History teaching, 42.

Santiesteban, A. González, N. y Pagès, J. (2010). *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*. UNIZAR, 115-128.

Sebastián, J. (2012, January 15). *El largo siglo XVII*. El País. Recuperado de: https://elpais.com/economia/2012/01/30/actualidad/1327949425_986255.html

Segura Vega, S. (1999). *Razonamiento contrafáctico: La posición serial y el número de antecedentes en los pensamientos sobre lo que podría haber sido*. Málaga, España: Universidad de Málaga.

Seixas, P. (1996). *Conceptualizing the growth of historical understanding*. Oxford, 756-783.

Seixas, P. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Toronto, EEUU: Nelson Education.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Morata.

Thomson, M. (1992). *Dislexia*. Madrid, España: Alianza S.A.

Vives, V. (2016, September 27). *Siete propuestas para descubrir al Lazarillo de Tormes en clase*. Vicens Vives blog. Recuperado de: <https://blog.vicensvives.com/5-propuestas-descubrir-lazarillo-tormes-clase/>

Wrenn, A. (1997). *What if we had been less snifty about counterfactual history in classroom?*. Picador, 11-28.

VII. Anexos.

Anexo I. Materiales actividad 1.

Recurso 1. Evaluación previa.

¿Qué es para ti una crisis?	
¿Piensas que es un proceso que solamente ha ocurrido una vez en la Historia?	
¿Qué factores crees que pueden influir en una crisis?	
¿Crees que podemos solucionar en el presente las crisis de igual manera que en el pasado?	
¿Crees que los distintos factores que intervienen en una crisis tienen relación entre sí?	
¿Piensas que las crisis tienen consecuencias?	

Recurso 2. La crisis del siglo XVII. (Montagut Contreras, 2014, p.1).

El largo siglo XVII.

La Guerra de los Treinta Años sumió a Europa en una época de dificultades. En España, la recesión fue más intensa y la recuperación, más lenta. La costosa política imperial y los desajustes regionales en el crecimiento fueron básicos.

Las posibilidades de que España, en la Edad Moderna, se situase en el grupo de cabeza del desarrollo económico europeo eran escasas. En un mundo donde el sector agrario aportaba el grueso del PIB, carecía por razones medioambientales (clima, orografía, calidad del suelo, vías marítimas y fluviales) de recursos óptimos para ello. (...)

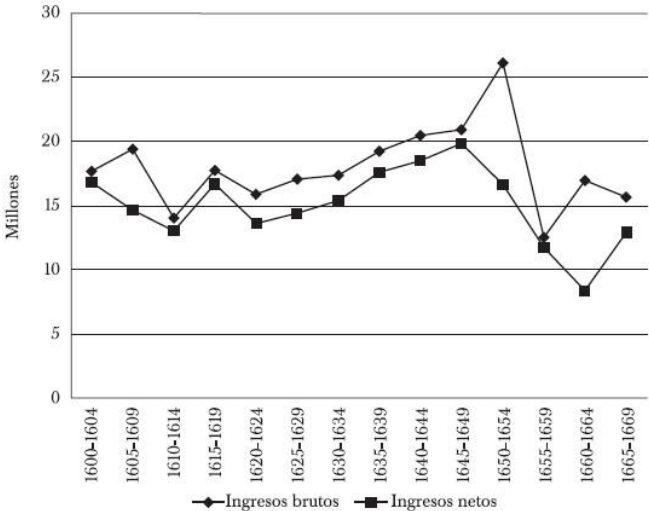
Hacia 1700, el escuálido aumento del tamaño demográfico y productivo de España había defraudado las perspectivas existentes en 1500 para una renovada colonización agraria de su superficie, tan vasta como poco poblada (...) Además, La primera mitad del siglo XVII fue una época de dificultades en Europa pero, desde 1650, superado el peor periodo, coincidente con la Guerra de los Treinta Años, la recuperación se extendió y se consolidó (...)

La Monarquía presionó a las haciendas municipales imponiendo donativos y servicios extraordinarios con creciente frecuencia, y la compra, obligada para evitar que cayesen

en otras manos. Aquellas se endeudaron y promovieron la miseria y la crisis social entre sus gentes (...).

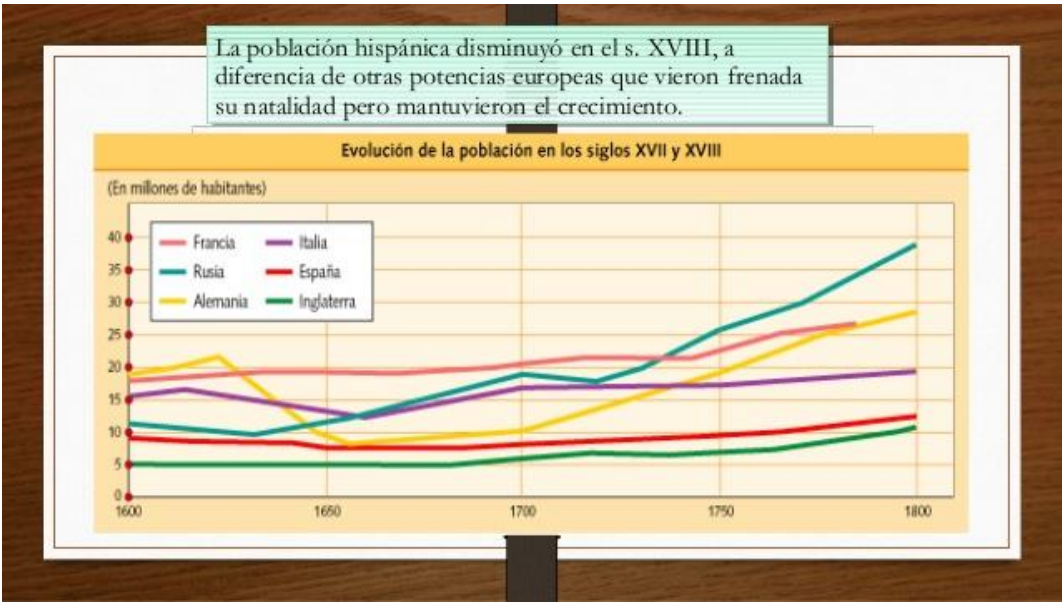
Recurso 3. Gráfico económico S. XVII. (Arrigo Armadori, 2012, p.3).

GRÁFICA 1. INGRESOS NETOS Y BRUTOS DE LA CAJA DE LIMA, 1600-1669



Los ingresos netos se han obtenido ajustando de los ingresos brutos las sumas correspondientes a los alcances de cuentas, los préstamos, los canjes de barras y los depósitos.
Fuente: elaboración propia con base en TePaske y Klein, *Royal*, 1982, t. I, pp. 296-335.

Recurso 4. Gráfico demografía. (Martínez, 2015, p.2).



Recurso 5. Artículos sobre el cambio climático. (Pérez Ortiz, 2018, p.2).

El cambio climático: un aviso desde el siglo XVII.

Esa Pequeña Edad de Hielo del S.XVII nos puede servir como ejemplo de lo que nos puede pasar con nuestro Cambio Climático. Ese cambio climático ya está aquí y, parece que por desgracia sólo podemos trabajar en minimizar sus consecuencias.

Cuando se habla de los efectos del cambio climático, parece que se omiten los efectos sociales y políticos que puede causar. (.....) La Historia nos demuestra que las revoluciones, las grandes migraciones en forma de invasión (la caída de los Ming fue a manos de los manchúes que huían del hambre) y las guerras son parte de esas consecuencias climáticas. Sin ir más lejos, uno de los factores que desencadenaron las primaveras árabes de principios del s.XXI fue el gran aumento del precio del pan. Sin duda, hemos de confiar en la tecnología para que nos ayude a mitigar los efectos del cambio climático, pero la Historia nos recuerda que no todo es controlable.

Impacto del Covid-19 en el cambio climático. (Parry, 2020, p.3).

La pandemia es una llamada de atención para los participantes del mercado, los responsables políticos y cada uno de nosotros sobre la fragilidad de este mundo tan complejo e interconectado. La respuesta mundial a la enfermedad está siendo cada vez más coordinada y demuestra que las políticas se pueden modificar profundamente cuando nos enfrentamos a una crisis (...)

Sin embargo, el coste social del COVID-19 palidece ante la creciente amenaza que supone el cambio climático para la humanidad y, aun así, sigue siendo difícil que se adopten medidas decisivas a nivel mundial. Si bien la respuesta inmediata de las autoridades ha sido, lógicamente, intentar limitar las consecuencias sociales de la crisis actual, esta situación representa una oportunidad para garantizar un futuro más saludable y más resistente para el medioambiente, y no deberíamos dejarla pasar.

Recurso 6. Imagen de carácter social. El Lazarillo de Tormes. (Vives, 2016, p.1).



Recurso 7. La Guerra de los 30 años.

<https://www.youtube.com/watch?v=Dzuv04VUzhQ>

Recurso 8. Tabla de evaluación final.

¿Qué es una crisis? ¿Siguen sucediendo en la Historia?	
¿Cómo influye la economía y la demografía a una crisis?	
¿Cómo influye el cambio climático a una crisis?	
¿Tiene una crisis consecuencias sociales?	
¿Cómo afectan las decisiones políticas a una crisis?	
¿Crees que el concepto de crisis se puede relacionar a tu presente?	

Recurso 9. Análisis DAFO

Análisis interno: Debilidades.	Papel del docente: Varía depende de la dificultad de comprensión en el concepto.
Análisis interno: Fortalezas.	Innovación docente, estructuración de fases para comprender los conceptos, método activo, divertido, salir de la rutina.
Análisis externo: Amenazas.	Posible distracción en el comportamiento de los educandos al estar agrupados. Mayor control sobre la clase. Dificultad de comprensión del concepto.
Análisis externo: Oportunidades.	Aprendizaje cooperativo, aprendizaje activo, comprensión global de los conceptos, relación con el presente.

Anexo II: Materiales actividad 2.

Recurso 1. Vídeo explicativo de la actividad.

https://www.youtube.com/watch?v=F1mMIZpwPQ&ab_channel=LariHeibner

Recurso 2. El método de caso. La crisis demográfica del siglo XVII en España. (Montagut, 2014, p.5).

El siglo XVII se caracterizó por una clara **crisis demográfica** en todos los territorios de la Monarquía Hispánica, siendo más evidente en la Corona de Castilla. Se calcula que la población total no creció en toda la centuria, manteniéndose en unos ocho millones. La crisis demográfica no afectó a todos los territorios por igual, ni al mismo tiempo, y algunos remontaron antes que otros. (...) Por su parte, en el siglo XVII comenzó un

cambio en la distribución de la población. El interior se fue despoblando a favor de las periferias marítimas.

Las crisis demográficas fueron debidas a las crisis agrícolas y de subsistencias con incidencia virulenta de **epidemias**. El inicio del siglo coincidió con varios años de **malas cosechas** y con la llegada de la denominada **peste atlántica**. Esta epidemia se extendió desde la costa cantábrica hasta Andalucía, entre 1596 y 1602. En muchos aspectos recordó la antigua peste negra por sus efectos, ya que es fácil que murieran medio millón de personas en la Corona de Castilla. Hubo otras dos oleadas de peste durante el siglo. (...) Las **malas cosechas**, por su parte, se repitieron de forma periódica durante gran parte del siglo.

Un tercer factor a tener en cuenta para entender el descenso demográfico tiene que ver con las continuas **guerras** que se dieron por la intensa política exterior de los Austrias para intentar mantener la hegemonía en Europa y que terminó perdiéndose en beneficio de Francia. Pero, además, en la propia península Ibérica se dieron importantes guerras: la **sublevación de Cataluña y la guerra de Portugal**. Las guerras inciden en la demografía no sólo por las muertes que producen directamente sino por los niños que dejan de nacer al disminuir la población joven masculina que está en edad de procrear. Por último, las levas de jóvenes incidieron en la crisis de la agricultura, ya que restaron mano de obra.

La expulsión de los moriscos en tiempos de Felipe III, entre 1609 y 1614, contribuyó a una importante pérdida demográfica, más aguda en los reinos de Valencia y Aragón. También debe tenerse en cuenta la **emigración a América**, con especial incidencia en Castilla.

Imagina que eres un habitante de Zaragoza en pleno siglo XVII. ¿Cuáles son los principales aspectos de la crisis por los que te verías afectado?

¿Consideras que la crisis es un hecho aislado o un cúmulo de causas? De ser así ¿Cuáles son las principales causas y consecuencias de esta crisis?

¿Crees que este concepto de crisis tiene relación con el presente?

Recurso 3. Análisis DAFO.

Análisis interno: Debilidades.	Papel del docente, mucha carga de trabajo. Falta de intervención de los alumnos en grupos grandes.
Análisis interno: Fortalezas.	Motivación, metodologías activas, uso práctico, relación con el presente.
Análisis externo: Amenazas.	Dificultad del concepto, falta de empatía histórica del alumnado, facilidad de realizar presentismo.

Análisis externo: Oportunidades.	Fomento de la metacognición. Aprendizaje significativo, sistemático y proactivo. Desarrollo de la creatividad, trabajo en grupo. Comprensión global y práctica del concepto.
----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo III: Materiales actividad 3. (Cámara Muñoz, 2015, p. 35-58).

Recurso1. Ficha de apoyo. Los protagonistas del conflicto.

A continuación vamos a presentar a algunos de los principales personajes que participaron en el concepto de crisis en el siglo XVII.

A) Guerra de los 30 años



Felipe III y **Fernando II** de Habsburgo respectivamente. ¿Se parecen? ¿Son parientes?



Christian IV de Dinamarca y Gustavo Adolfo II de Suecia.



El Cardenal Richelieu y el Cardenal Mazarino. ¿Te suenan sus nombres?

B) Guerra de segadores 1640.



El conde duque de Olivares.



Felipe IV.



El segadors asesinando al Virrey de Santa Coloma.



Luis XIII de Francia.

Recurso 2. Video introductorio a la actividad.

https://www.youtube.com/watch?v=iEih2Borhps&ab_channel=LariHeibner

Recurso 3. Video biográfico. Felipe III.

https://www.youtube.com/watch?v=YdeLRzyK5b0&ab_channel=LariHeibner

Recurso 4. Video biográfico. Felipe IV.

https://www.youtube.com/watch?v=653P0R6oL8U&ab_channel=LariHeibner

Recurso 5. Ficha de orientación a la investigación.

A continuación tenéis una serie de preguntas que os pueden ayudar a resolver vuestra investigación.

El personaje protagonista en la Historia....

¿Cómo de relevante es históricamente?

¿Está vinculado con otros personajes relevantes?

¿Qué le llevó a tomar las decisiones en esa crisis?

¿Cómo actuó durante el proceso de crisis?

¿Tuvo esa crisis consecuencias?

¿Crees que es relevante el proceso de crisis en la historia? ¿Por qué?

Recurso 6. Análisis DAFO.

Análisis interno: Debilidades.	Papel del docente, mucha carga de trabajo. Falta de tiempo. Dificultad de modificación de las fuentes adaptadas al alumnado.
Análisis interno: Fortalezas.	Innovación docente, uso práctico de investigación, motivación.
Análisis externo: Amenazas.	Dificultad del concepto, dificultad añadida de la dislexia.
Análisis externo: Oportunidades.	Inclusión en el aula, aprendizaje sistemático y significativo. Trabajo en grupo. Desarrollo de la capacidad expresiva y fomento del lenguaje.

Anexo IV: Recursos actividad 4.

Recurso 1. La expulsión de los moriscos del reino de España. (Molina, 2019, p.3).

La expulsión de los moriscos en 1609 fue una cuestión de identidad política. Los historiadores revisan las causas del mayor éxodo que ha sufrido España.

El 9 de abril de 1609 Felipe III firmó el decreto de expulsión de los moriscos, el mayor éxodo que ha sufrido España. Alrededor de 300.000 españoles se vieron obligados a abandonarlo todo por el mero hecho de ser cristianos nuevos. (...) Algo que tan sólo un siglo más tarde, en el XVIII, los historiadores calificaron como "la ruina de España".

Salieron 300.000 personas que suponían el 4,30% de la población. La expulsión de estos antiguos musulmanes, oficialmente convertidos al catolicismo pero que en su mayoría seguían conservando sus costumbres, afectó especialmente a Sevilla que, con 7.000 moriscos, era la población española con mayor número de estos cristianos nuevos. Para justificar el decreto, la monarquía los acusó de herejes y alegó que los moriscos suponían un peligro para el país por la posibilidad de que se aliasen con los otomanos de Estambul o con los berberiscos del Norte de África; pero la realidad es que su salida es la consecuencia de un fracaso pastoral. La Iglesia no fue capaz de convertirlos totalmente y por eso apoyó la decisión del monarca, comenta Peña Díaz.

Actividad: Escribe un pequeño texto. Eres un morisco expulsado de España en 1609. Cuenta tu experiencia. Aquí te dejo algunas pautas para hacerte la tarea más fácil. Recuerda que estoy a tu disposición, puedes preguntarme tus dudas.

- En que te afecta el concepto de crisis.
- Cómo te sientes.
- Cuál puede ser tu futuro.
- Como te afecta la crisis política, económica y social.

Recurso 2. La expulsión de los moriscos en Aragón. Fuente de apoyo. (Colás Latorre, 1993, p.5).

Para facilitar la tarea, debéis leer este texto sobre cómo era la situación de los moriscos en tu zona. Recuerda que puedes preguntarme tus dudas.

Por mi parte me ocuparé de analizar las afirmaciones vertidas sobre el campesino morisco y sobre las relaciones entre las dos comunidades, cristiana y morisca en Aragón. Las cualidades del campesino morisco afirmadas en contraposición a las del cristiano podrían definir dos mundos diferentes que configurarían dos modelos de comunidad rural. (...) Cristianos viejos y nuevos estarían separados no solo por su cultura-religión sino también por sus aptitudes y comportamientos económicos y agrarios. Al antagonismo religioso y cultural se uniría un modo distinto de trabajar y explotar la tierra. En consecuencia el dualismo entre ambas comunidades se extendería a todos los aspectos que configuran la vida de una sociedad.

Aragón sufrió duramente las consecuencias de la expulsión a las que se sumaron las epidemias, las malas cosechas y los conflictos bélicos. La recuperación fue lenta y difícil y de hecho se sabe que hasta bien entrado el siglo XVIII los lugares de moriscos no alcanzaron la población que tenían antes de la expulsión. Si en general la imagen que transmiten los documentos a lo largo de la centuria es la de un Aragón empobrecido, en determinados momentos la situación de algunas de sus comarcas debió ser realmente crítica. Es muy posible que esta ruina no se explique por sus verdaderas razones sino por el fácil recurso a la añoranza de un pasado de esplendor obra de una población, ya desaparecida, perita en el trabajo de la tierra.

Recurso 3. Ejemplo de ejercicio de contrafacto.

¿Qué hubiera pasado si Enrique VIII no se hubiera enamorado de Ana Bolena?
(Jensen, 2005, p.2).

Si Enrique VIII no se hubiera enamorado de Ana Bolena, los Estados Unidos no existirían en la actualidad. Porque debido a este hecho Inglaterra rompió con el Papado, y por consiguiente no reconoció la concesión papal de las Américas a España y Portugal. Si Inglaterra hubiera seguido siendo católica es probable que lo que son hoy los Estados Unidos formarían parte de la América Hispana.

Recurso 4. Análisis DAFO

Análisis interno: Debilidades.	Pobreza en la capacidad de argumentación. Confusión del contrafacto con la fantasía,
Análisis interno: Fortalezas.	Fomento del pensamiento divergente, pensamiento sistémico, método proactivo, fomento de la motivación, pensamiento histórico.
Análisis externo: Amenazas.	Uso del presentismo, dificultad de relacionar el concepto de crisis con sus diferentes dimensiones. Dificultad de contextualizar correctamente.
Análisis externo: Oportunidades.	Establecer argumentos lógicos en realidades paralelas que alcancen el pensamiento sistémico. Uso de fuentes. Mejora del uso de lenguaje oral y escrito, capacidad empática, mejora del entorno del alumno.